

Institutul de Științe ale Educației

UNIVERS PEDAGOGIC

*Revistă științifică
de pedagogie și psihologie*

Categoria C

Revista apare trimestrial

Chișinău, 2010

Colegiul de redacție

Mariana Șlapac,

doctor habilitat, vicepreședinte al Academiei de Științe a
Moldovei

Loretta Handrabura,

doctor în filologie, Ministerul Educației al Republicii Moldova

Lilia Pogolșa,

doctor în științe istorice, conferențiar universitar

Nicolae Bucun,

doctor habilitat în psihologie, profesor universitar

Stela Cemortan,

doctor habilitat în pedagogie, profesor universitar

Aglaida Bolboceanu,

doctor habilitat în psihologie, profesor cercetător

Vlad Pâslaru,

doctor habilitat în pedagogie, profesor universitar

Tatiana Callo,

doctor habilitat în pedagogie, profesor universitar

Vladimir Guțu,

doctor habilitat în pedagogie, profesor universitar

Ion Botgros,

doctor în științe fizico-matematice, conferențiar universitar

Angela Cara,

doctor în pedagogie, conferențiar cercetător

Nelu Vicol,

doctor în filologie, conferențiar universitar

Valentina Pascari,

doctor în pedagogie, conferențiar universitar

Viorica Andrițchi,

doctor în pedagogie, conferențiar universitar

Aliona Paniș,

doctor în pedagogie

Ion Achiri,

doctor în științe fizico-matematice, conferențiar universitar

Maria Volcovschi,

doctor în pedagogie, conferențiar universitar

Ala Stângă,

doctor în pedagogie, conferențiar universitar

Stela Luca,

cercetător științific

Ludmila Școlear,

doctor în pedagogie, profesor universitar, academician, Rusia

Laurențiu Șoitu,

doctor în pedagogie, profesor universitar, România

Adrian Neculau,

doctor în pedagogie, profesor universitar, România

Iurie Maximenco,

doctor habilitat în psihologie, profesor universitar, Ucraina

Echipe redacționale:

Lilia Pogolșa – director

Nicolae Bucun – redactor-șef

Zinaida Lipcanu – redactor coordonator

Mihai Burdilă – coperta

Elvira Țăganaș-Pânte – corectoare

Tipografia Prag-3. Com. 2266

Cuprins

Actual

4 **Nicolae BUCUN, Aliona PANIȘ.** Personalitatea integrală – un deziderat al educației moderne

Teoria educației: inovație și modernizare

15 **Mihai ȘLEAHTIȚCHI.** Situații perturbative în evaluarea lui homo studiosus. Efectul halo

22 **Adrian GHICOV.** Valoarea dimensiunii mesajistice în formarea personalității integrale a elevului

Învățarea pentru experiență

28 **Tatiana TACU.** Educația morală a preșcolarului în contextul folclorului pentru copii

34 **Ion CREȚU.** Mediul de formare a competenței socioculturale

Dezvoltarea profesională

38 **Ion BOTGROS, Ludmila FRANȚUZAN.** Competența profesională a cadrului didactic – condiție decisivă în implementarea curriculumului școlar

44 **Sergiu BACIU.** Aspecte teoretice referitoare la calitatea învățământului superior

53 **Tatiana BARBAROȘ.** Consilierea carierei la adolescenți – o abordare integrativă

60 **Angela CUCER.** Formarea cadrelor didactice pentru educația incluzivă

64 **Simona MARIN.** Strategii de formare profesională în societatea bazată pe cunoaștere¹

Cultura educației

67 **Nelu VICOL.** Instrumentarul dezvoltării competenței etice a adulților

Noutăți investigaționale

71 **Virginia RUSNAC.** Interacțiunea dintre analizatori la copiii cu deficiențe de auz

Racursiu elitist

78 Un destin pedagogic sub semnul harului

Adresa noastră:

Chișinău, str. Doina, 104, MD 2059,
Institutul de Științe ale Educației
Centrul Editorial „Univers Pedagogic”

Telefon de contact: 400717

e-mail: univerrs2@mail.ru

Tiraj: 1017 ex. ISSN 1811-5470

Indice de abonare la Poșta Moldovei – PM 31742

STIMAȚI PEDAGOGI,

Cu prilejul Sărbătorilor de Crăciun și de Anul Nou, ne revine deosebita onoare să Va adresăm sentimentele noastre de considerație și de admirație față de Domniile voastre pentru activitățile de educație umanistă a tinerei generații, pe care o desfășurați pentru atingerea obiectivelor delegate de către societate. Vă suntem recunoscători pentru calitatea activității de înfăptuire a scopului educației care este conexas de formarea caracterului moral al elevilor a cărui determinare impune legătura strânsă dintre pedagogie și științele morale și sociale, dată fiind realitatea că educația a fost întotdeauna și este socială, ea fiind definită drept sistem de dezvoltare a capacității elevilor privind realizarea unui design al vieții lor sociale și o configurație a acestuia prin intermediul competențelor funcționale și reflexive. De aceea educația îl consideră pe individ o parte dintr-un tot social și este format în funcție de elementul social considerat ca superior.



În context, ne exprimăm sentimentele noastre de venerație pentru implicarea Domniilor voastre în procesul de revizuire a argumentelor existente în favoarea reorientării procesului educativ spre formarea competențelor funcționale ale elevilor, acestea fiind reconstruite și analizate în ceea ce privește compatibilitatea cu politica educațională curentă și aplicarea socială a valorii de competență.

Evoluția activității cadrelor didactice și cea a politicilor educative sunt interdependente de dezvoltarea societății. Atât societatea, cât și școala, ambele deopotrivă se află într-o tensiune conștientă: între global și local, între tradiție și modern, între perspective pe termen lung și pe termen scurt, între spiritual și material, între competiție și egalitate de șanse, între dezvoltarea cunoștințelor și capacitatea elevilor de a asimila cunoștințele. În atare problematică, Domniile voastre sunteți în avangardă observând și rezolvând solidar sarcinile complexe educative, realizând educația de tip comunicațional ce se sprijină pe reguli și valori, desfășurând procesul educațional centrat pe copil (personalizare) și pe societate (socializare), deci realizați o educație care incită elevul la autonomie, dar respectând dependența afectivă și rațională.

În contextul Sărbătorilor de Crăciun și de Anul Nou, în numele meu personal și în numele colaboratorilor Institutului de Științe ale Educației, Va adresăm felicitări cordiale, de sănătate și fericire, succese și performanțe profesionale și urarea perenă: Floreat, creșcit, vivat, Professores!

Lilia POGOLȘA,
Directorul Institutului de Științe ale Educației

Personalitatea integrală – un deziderat al educației moderne

Nicolae BUCUN,
doctor habilitat în psihologie,
profesor universitar,
Institutul de Științe ale Educației
Aliona PANIȘ,
doctor în pedagogie,
Institutul de Științe ale Educației

Rezumat

În lucrare sunt prezentate diferite abordări ale problemei dezvoltării personalității integrale. Sunt descrise condițiile și factorii de influență pentru dezvoltarea/formarea cu succes a personalității.

Personalitatea integrală este totalitatea predispozițiilor înnăscute și a însușirilor dobândite în cursul vieții, organizarea interioară, sintetică, unitară și totodată individualizată a însușirilor psihofizice, a structurilor cognitive și atitudinale, a capacităților individului etc. care asigură o adaptare originală la mediu, un mod specific de manifestare prin care se deosebește de semenii săi.

Personalitatea integrală se prezintă printr-un sistem polifuncțional care include: subsistemul de orientare și protecție (trebuințele, aspirațiile, motivația,

Abstract

In this article are presented different approaches to the problem of full personality development. It describes the conditions and factors influence the development/training to the successful personality.

interesul); subsistemul bioenergetic al personalității (tipul somatic, tipul de activitate nervoasă); subsistemul instrumental al personalității (cunoștințele, priceperile, deprinderile, capacitățile, aptitudinile); subsistemul rațional valoric (caracterul personalității).

Personalitatea integrală ca model sintetic integrativ are mai multe fațete prezentându-se ca:

- personalitate reală (reflectă realitatea);
- personalitate autoevaluată (imaginea despre sine);

- personalitate ideală (imaginea dorită);
- personalitate percepută (imaginea despre alții);
- personalitate proiectată (alții despre el);
- personalitate manifestată (exteriorizată, obiectivată în comportament).

Toate aceste fațete interacționează prin relații de tip cooperativ, conflictual sau compensator și o aduc la configurația de personalitate integrală, totală a omului.

Configurația de personalitate dorită la finalitatea acțiunilor educaționale este tipul unitar și armonios dezvoltat, însă realitatea o impune la o mulțime de influențe precum:

- dezvoltarea intensivă a științei și tehnicii;
- intelectualizarea muncii;
- creșterea mobilității profesionale;
- circulația rapidă a informațiilor;
- expansiunea demografică;
- democratizarea vieții;
- creșterea nevoilor culturale de acoperire a timpului liber, de adaptare și readaptare;
- globalizarea, crizele ecologice, economice, sociale etc.

În urma acestor influențe apar noi tipuri de personalitate, ele fiind instabile, dedublate, accentuate etc.

Pentru dezvoltarea cu succes a personalității integrale sunt necesare interacțiuni optime dintre ereditate, mediul sociouman și educație.

Educația pentru dezvoltarea unei personalități integrale va avea următoarea configurație:

- caracter universal, omniprezent – „toți educă” și „toți sunt educați”;
- complexitate, globalitate – lume unitară;

- caracter prospectiv – anticipativ;
- viziune holistă – integrativă;
- permanență – pe parcursul vieții;
- activitate educativă – unitară și coerentă în lumina idealului educațional al școlii, instituțiilor culturale, mass-media, asociațiilor profesionale, familiei, colectivităților umane etc.

Sunt stabiliți un șir de factori de succes care influențează dezvoltarea personalității integrale. Printre aceștia o deosebită importanță o are cunoașterea profundă a particularităților individuale ale copiilor:

- studierea multiaspectuală a personalității copilului în proces de dezvoltare;
- instituirea bazelor de date despre dezvoltarea fizică, psihică, intelectuală a copiilor;
- crearea sistemului de monitorizare complexă a personalității copilului;
- monitoringul dezvoltării copiilor cu CES (copii dotați, copii în dificultate, copii cu dizabilități).

Un alt factor de succes al dezvoltării personalității este organizarea mediului educațional formativ:

- orientarea mediului spre interesele vitale ale copiilor;
- promovarea ergonomiei educaționale;
- descoperirea capacităților și aptitudinilor individuale ale copiilor;
- dezvoltarea creativă și educarea valorilor democratice;
- formarea condițiilor de dezvoltare intelectuală, emoțională, fizică, estetică etc.;
- organizarea comunicării libere a copiilor în limbi străine;
- dezvoltarea culturii personalului didactic;

- dezvoltarea culturii educaționale a familiei;
- menținerea îndelungată a copiilor în sfera de influență a mediului educațional formativ și organizarea structurilor pentru această influență;
- promovarea sistemelor sinergetice de mediu pentru dezvoltarea personalității.

Nu mai puțin important în contextul dezvoltării personalității este factorul calității sănătății și menținerii capacității de muncă a elevilor:

- depășirea factorilor nocivi (stresul școlar, hipodinamia, didacto-genia);
- prevenirea extenuării creierului;
- elaborarea sistemelor de dozare psihofiziologică a informației;
- organizarea/respectarea regimului alimentar;
- dezvoltarea culturii timpului extra-didactic;
- asigurarea microclimatului psihologic și confortului igienic și psihologic;
- promovarea și conștientizarea modului sănătos de viață;
- organizarea regimului și ritmului optimal de activitate, susținerea activismului motoric etc.

Este stabilit că continuitatea în educație, instruirea și dezvoltarea copiilor este un factor de influență și succes a dezvoltării personalității integrale prin:

- asigurarea adaptării psihofuncționale la diferite trepte ale educației și în interiorul acestora;
- instituirea structurilor educaționale adaptive;
- elaborarea sistemelor de informare semnificativă despre copil între actorii educaționali;

- dezvoltarea centrelor psihopedagogice de resurse pentru susținerea continuității în educație.

Pentru a avea succese în această activitate se va moderniza în complex sistemul educativ prin:

- abordarea interdisciplinară a fenomenelor educative;
- dezvoltarea trilingvismului real;
- implicarea elevilor în condiții educative nonstandarde;
- cultivarea umanismului unitar;
- stabilitatea și accesibilitatea sistemelor de adaptare și integrare școlară și socială;
- instituirea sistemelor de incluziune a tuturor copiilor excluși din activitatea de învățare;
- conducerea științifică și eficientă a educației, implementarea managementului de calitate și marketingului eficient în educație;
- promovarea învățământului la distanță;
- prognozarea educației și instrucției societății viitorului;
- formarea necesităților și capacităților pentru învățământul continuu;
- modernizarea sistemului de perfecționare și motivare a cadrelor didactice.

În acest context, la 29 octombrie 2010, în cadrul Institutului de Științe ale Educației, s-a desfășurat Conferința Științifică Internațională cu genericul „Personalitatea integrală – un deziderat al educației moderne”.

Prin comunicările prezentate, participanții au abordat problema personalității integrale la toate etapele ei de dezvoltare: de la vârsta timpurie până la adult.

La **ședința plenară**, dna Lilia Pogolșa, conferențiar, doctor în istorie, director al IȘE, a comunicat despre ponderea

managementului schimbării curriculumului școlar în dezvoltarea personalității integrale, menționând că „managementul schimbării se realizează cu ajutorul diferitor modele de abordare sistemică și metode centrate pe: persoană, sarcini și tehnologii, structură și strategie” și „eficientizarea managementului schimbării curriculumului școlar este posibilă prin: realizarea unui climat favorabil creativității; conceperea unor strategii și politici dinamice, flexibile; constituirea unor laboratoare de experimentare a ideilor; crearea unui sistem informațional diversificat și flexibil; extinderea folosirii metodelor și tehnicilor de creativitate; folosirea pe scară largă a delegării; selecționarea, angajarea și promovarea persoanelor cu spirit de inițiativă.”

Schimbarea pentru dezvoltarea unei personalități integrale cere promovarea noii paradigme pedagogice prin angajare în favoarea unui învățământ aplicativ-formativ centrat:

- pe elev, în vederea dobândirii de achiziții școlare sau competențe, formate în termeni de cunoștințe funcționale, aplicabile în viața activă, postșcolară (profesională, civică, privată), cunoștințele destinate memoriei de lungă durată, care prin exerciții de aplicare a lor la lecție să formeze capacități de aplicare a acestor cunoștințe, priceperi și deprinderi constructive, viziune, conduită, atitudini și comportamente pozitive;
- pe formarea personalității armonios dezvoltate;
- pe formarea unei concepții pozitive și constructive;
- pe predarea-învățarea-evaluarea pe bază de obiective curriculare de

formare, în viziune aplicativ-interdisciplinară și integrată.

Managementul calității în domeniul resurselor umane din învățământ este o condiție prioritară pentru formarea personalității integrale. Dna Viorica Andrițchi, doctor în pedagogie, conferențiar universitar, IȘE, susține că „dezvoltarea personalității integrale a beneficiarului educației, a capacităților și a aptitudinilor lui intelectuale, spirituale, fizice etc. la nivelul potențialului său maxim apare în prim-plan”, totodată evidențind problema țării noastre că „în acest sens există și anumite riscuri: absența unei piețe educaționale; lipsa de atractivitate a profesiei de cadru didactic; nivelul scăzut al competiției intra- și interinstituționale; insuficiența pregătire a cadrelor de conducere în domeniul MRU; management al informației deficitar; resurse insuficiente etc. În plus, în instituțiile de învățământ preuniversitar nu există un manager specializat care să coordoneze toate activitățile legate de capitalul uman, chiar dacă acest sistem de activități este prea complex pentru a fi realizat de o singură persoană, care pe lângă aceasta mai are și alte responsabilități: managementul curriculei, managementul resurselor financiare, informaționale etc.”

Prin reflecțiile cu referire la necesitatea dezvoltării personalității copilului în baza curriculumului preșcolar dna Stela Cemortan, doctor habilitat în pedagogie, profesor universitar, IȘE, a menționat valoarea actului *educației preșcolare*, orientat spre formarea personalității, care „presupune participarea părinților și a educatorului în pregătirea copiilor pentru viață, care, ajutați de adulți, trebuie, în primul rând, să dobândească

cunoștințe, să însușească deprinderi, să-și formeze priceperi, opinii, convingeri și atitudini.” Respectiv „dezvoltarea și modernizarea Curriculumului Preșcolar va prevedea, în mod obligatoriu, centrarea pe copil și formarea personalității în devenire. Cadrele didactice împreună cu părinții vor fi obligate să acționeze în baza principiilor continuității și atitudinii individual-diferențiate față de fiecare copil. Concomitent, prin parteneriatul grădiniță de copii-familie, adulții sunt chemați să formeze la un nivel incipient următoarele competențe concrete: de exprimare și comunicare corectă, expresivă și cultă, de comportare civilizată, relaționare inteligentă și respectare a normelor de conduită personală în societate, de acumulare a cunoștințelor elementare din diverse domenii de cunoaștere, de trecere treptată de la activitatea de joc la activitatea de învățare, de formare a atitudinilor corecte față de valori și patrimoniul național și universal, de cunoaștere a celor mai elementare tehnologii informaționale, de relaționare (interpersonale), de respectare a normelor și regulilor pentru bunăstarea personală și socială, de conștientizare a necesității respectării regulilor sano-igienice și de securitate etc.”

O problemă decisivă în raport cu personalitatea integrală este și *asistența psihologică școlară*. Dna Aglaida Bolboceanu, profesor cercetător, doctor habilitat, IȘE, analizând experiențele existente în domeniul asistenței psihologice în România, Ucraina, Rusia, ne sugerează următoarele direcții de orientare a eforturilor pentru rezolvarea acestor probleme în Republica Moldova: „Crearea (pe baza cercetărilor teoretice și a explorării bunelor practici)

a unui model teoretic al sistemului de asistență psihologică, verificarea lui experimentală și implementarea în învățământul preșcolar, secundar general, preuniversitar, vocațional, special din Republica Moldova; Precizarea, în baza analizei trebuințelor și expectanțelor clienților (elevi, cadre didactice, manageri, părinți), a conținuturilor asistenței psihologice pentru diferite categorii de copii, cadre didactice, cadre manageriale, părinți; verificarea lor experimentală și implementarea în practica școlară; Elaborarea metodologiei asistenței psihologice (metode de psihoprofilaxie, metode de diagnostică, corecție; consiliere, elaborarea programelor de profilaxie, corecție și consiliere diferențiate pentru psihologii din instituțiile educaționale de diferite tipuri și pentru managerii din domeniul educației), aprobarea lor experimentală și implementarea în instituțiile preuniversitare; Constituirea bazelor teoretico-aplicative ale managementului asistenței psihologice în învățământul preuniversitar (viziune generală, proiecte de acte normative, strategii de implementare, manuale pentru psihologii școlari privind lucrul cu beneficiarii, manuale de autocunoaștere și autoformare pentru elevi, recomandări, sugestii etc.), verificarea lor experimentală și implementarea în practica asistenței psihologice.”

„A spune despre o anumită persoană că este modulară înseamnă a o recepta ca pe un segment dintr-un ansamblu social care poate fi conceput separat sau/și separabil”, remarcă dl Mihai Șleahțișchi, doctor în psihologie și pedagogie, IȘE. Dumnealui vorbește despre *omul modular* ca un deziderat al educației moderne, esențialmente definind prin aceea că:

„ a) intră relativ ușor în asociații și instituții eficiente, fără ca acestea să fie totale, stratificate, direcționate de ritual sau stabilizate pe rapoarte inflexibile; b) preferă să se ralieze unor relații – interpersonale sau/și intergrupale – nesanctificate, instrumentale și revocabile; c) tinde să întruchipeze, în egală măsură, atât spiritul individualist cât și cel egalitarist; d) poate îndeplini sarcini foarte diferite în limitele aceluiași idiom cultural general; e) manifestă, oricând și oriunde, maximum de responsabilitate; f) se află în posesia unei gândiri carteziene, fapt ce presupune, mai întâi, separarea problemelor apărute, iar mai apoi – și soluționarea lor în mod succesiv; g) se impune printr-o identitate ce nu este determinată de conturi bancare, etnie sau rang social, ci de potențialul cultural.”

În prezentarea despre *dezvoltarea sensibilității artistice a elevilor prin învățare integrată* (autor Vasile Cioca, doctor, Universitatea de Artă și Design, Cluj-Napoca, România), se concluzionează: „Sensibilitatea artistică se dezvoltă cu precădere în viziune integrată prin: transcodări dintr-o modalitate de expresie în altă modalitate; alternarea unor modalități de expresie complexe (animație, teatru, film) în care sunt implicate forma, culoarea, mișcarea, sunetul, muzica, cuvântul, vocea umană, lumina etc.; vizionarea și analiza interactivă a unor modalități de expresie complexe: teatru, operă, film. Societatea nu poate deveni mai umană fără sensibilizarea artistică a membrilor săi.”

A prezentat interes și comunicarea dnei Angela Cara, doctor în pedagogie, conferențiar cercetător, IȘE, în care analizează problema *implementării politicilor educaționale în contextul abordării*

inclusiv integraliste. Sintetizând configurația obiectivelor strategice reflectate în documentele de politici educaționale se identifică următoarele: asigurarea accesului universal la studii de calitate pentru toți copiii, indiferent de gen, originea socială, limbă maternă, apartenența etnică, opțiunile religioase și dizabilități; îmbunătățirea calității educației; dezvoltarea unui cadru instituțional adecvat pentru asigurarea accesului tuturor copiilor la educația de calitate, pornind de la condițiile locale concrete; necesitățile copilului și ale familiei, în funcție de posibilitățile reale; dezvoltarea și consolidarea relațiilor de parteneriat social în interesul suprem al copilului, abordarea multisectorială și multidisciplinară; modernizarea învățământului general prin optimizarea rețelei școlare; ameliorarea calității instruirii în localitățile rurale; sporirea accesului la învățământul de calitate pentru copiii din familiile sărace, în particular în mediul rural; îmbunătățirea eficienței de utilizare a resurselor și fortificarea capacității sistemului de planificare și management al prestării serviciilor educaționale.

Lucrarea dnei Maia Cojocaru, doctor, conferențiar universitar, UPS „I. Creangă”, Chișinău, dezvoltă *cultura emoțională a cadrelor didactice școlare și influențele ei în formarea personalității integrale*. Datele obținute privind cele mai relevante particularități ale profesorilor școlari pentru conceperea dezvoltării emoționale se conformează caracteristicii specifice: nivelurilor de formare a culturii emoționale a cadrelor didactice (CEP). Decalajul stabilit între nivelurile dezvoltării culturii emoționale denotă deficitul cunoștințelor privind viața emoțională a individului și orientarea

emoțională incertă la subiecții apreciați cu nivelul mediu; comportament prosoțial indefinit, tendințe de optimism profesional și responsabilitate pedagogică la subiecții ce dețin nivelul peste medie. Rezultatele cercetării experimentale au confirmat ipoteza prin care *determinarea structurii și conținutului culturii emoționale a cadrelor didactice a permis stabilirea particularităților și a nivelurilor de formare a CEP*. Eterogenitatea subiecților din punctul de vedere al dezvoltării culturii emoționale, adică nivelurile determinate experimental și argumentele științifico-praxiologice privind importanța dezvoltării culturii emoționale a profesorului, confirmă importanța aplicării unui Program de dezvoltare profesională și în procesul formării continue.

Dezvoltarea limbajului este abordată ca una dintre condițiile de bază în dezvoltarea personalității integrale. Sinteza surselor științifice și cercetările realizate de Jana Racu, doctor habilitat, profesor universitar, IȘE, a condus la descrierea bazelor teoretice de instalare a bilingvismului și la identificarea mecanismelor de dezvoltare a limbajului la vârstele antepreșcolară și preșcolară. Analiza cantitativă și calitativă a rezultatelor obținute la fazele de constatare, formativă și de control a favorizat formularea *legităților generale* de dezvoltare a limbajului și sferei comunicative la copiii din mediul comunicativ mixt (MCM).

1. Dezvoltarea limbajului la finele perioadei antepreșcolare este determinată de influențele mediului comunicativ din familie; pentru eventualul bilingv este specifică perceperea, remarcarea și înțelegerea limbajului în două limbi.

2. Preșcolarii din MCM, în care sunt clar delimitate "sferele lingvistice", la

etapele primare posedă mai bine limbajul matern decât cel nematern, iar bilingvismul lor are un caracter haotic.

3. Prevalarea limbajului matern la majoritatea copiilor preșcolari influențează volumul și nivelul de utilizare a două limbi în comunicare. Mulți, dacă nu toți copiii bilingvi, vor folosi ambele limbi în stadiile primare ale dezvoltării lingvistice.

4. Uneori, bilingvii preșcolari încercă limbile, capabili să le distingă. Problema nu este generată de confuzie, ci de interferența stabilită atunci când cuvintele sau gramatica dintr-o limbă se întâlnesc și în cea de a doua, iar persoana care vorbește nu-și dă seama de acest lucru. La preșcolarii mari din medii lingvistice bine delimitate fenomenul se reduce considerabil.

5. Analiza complexă a evoluției limbajului la copiii din asemenea medii a demonstrat că dualismul verbal poartă un caracter haotic. Indicii bilingvismului la preșcolarul mic sunt net inferiori, însă la vârsta preșcolară mare aceste diferențe se diminuează.

6. Activitățile formative, orientate spre dezvoltarea tipurilor, funcțiilor și a tot ceea ce este adiacent limbii a doua, oferă oportunități de corectare a nivelului redus al bilingvismului în stadiile primare ale dualismului lingvistic și declanșează mecanismele de instalare în MCM.

Prezintă interes cercetarea sentimentelor la adolescenți descrisă de Raisa Te-reșciuc, doctor conferențiar universitar, Universitatea Umanistică de Stat, Ismail, Ucraina, care deduce că la studierea sentimentelor ca trăiri afective fundamentale constante ce reflectă atitudinea subiectului față de obiect, pot fi utilizate probele

psihodiagnostice menite pentru investigarea atitudinilor. În ceea ce privește trăirile afective motivante, ele se manifestă prin diferite tendințe și, în primul rând, prin tendința subiectului de a manifesta compasiune obiectului atitudinii sale.

Dna Virginia Rusnac, doctor în psihologie, IȘE, abordează realitatea cu privire la interacțiunea canalelor senzoriale în procesul formării personalității copiilor cu insuficiențe auditive. Existența unei reacții de o durată mai lungă în cazul unei insuficiențe auditive din partea analizatorilor tactil și motor confirmă că reținerea recepționării și transmiterii informației are loc într-un întreg sistem de structuri. Ea poate fi condiționată de comutări de proveniență centrală, de mobilitatea proceselor de contractare și relaxare musculară, de procese de mobilizare musculară periferice ș.a. Indicii obținuți care caracterizează particularitățile analizatorilor cutanat și psihomotor pot fi utilizați la perfecționarea sistemului de reglare și de dezvoltare a unor mecanisme de compensare în procesul de integrare școlară.

Sunt deosebit de necesare în formarea personalității integrale datele cu privire la nivelurile de dezvoltare a conștiinței de sine la adolescenți, prezentate de Oxana Paladi, cercetător științific, IȘE. Este stabilit că pentru persoanele care au demonstrat nivel înalt al conștiinței de sine sunt caracteristice afirmații precum: ancorati bine în realitate; știu foarte bine ce vor să obțină în viață; convinși că sunt pregătiți pentru decizii importante; abordează problemele cu calm și siguranță; sunt preocupați permanent de Eul lor; acordă o mare atenție perfecționării permanente; convinși de influența personală, pretind să fie tratați

permanent cu respect; îi încântă faptul de a fi considerați model pentru alții; prin comportamentul lor, uneori arogant, produc disconfort acelor persoane care au o conștiință de sine puțin accentuată, deși nu o fac intenționat; succesele personale le conferă independență în raport cu opiniile celorlalți; caracteristicile conștiinței lor de sine se bazează pe capacități de muncă, efort, randament și capacități spirituale superioare; nici un obstacol nu le dezorganizează activitatea, ci este apreciat ca un prilej favorabil de a-și evalua capacitățile și de a se impune; își cunosc valoarea personală (sinele) fără a fi ostentativi; evaluează și abordează uneori problemele cu un optimism exagerat, ceea ce determină apoi dezamăgire atunci când acțiunile nu se desfășoară după planul imaginat; lipsiți de griji deoarece nu evaluează problemele posibile în întreaga lor complexitate și importanță; în situații de eșec reacționează pe moment cu disperare, dar ulterior o iau de la început cu calm și curaj; sunt convinși că vor reuși în final; îngăduie și acceptă critica obiectivă și nepărtinitoare; își recunosc greșelile și se străduie să le evite în viitor; recunoașterea este pentru ei un îndemn și un impuls spre o nouă realizare; o problemă nerezolvată cu succes este interpretată cu formule autojustificatoare; sunt receptivi la aprecieri și recunoașteri, ceea ce le impune respect; propriile succese le oferă încredere în sine și îi dinamizează spre rezolvarea de noi probleme; evaluează corect aspectele pro și contra înainte de o nouă decizie; au curajul necesar ca într-o problemă controversată să-și expună opiniile și ideile.

Comunicările pe secțiuni au fost prezentate conform tematicii: *Personalitatea*

integrală – dimensiune psihologică; Educația preșcolară și învățământul primar – fundament al formării personalității integrale; Dezvoltarea personalității integrale în învățământul secundar general; Formarea personalității integrale în cadrul învățământului vocațional-tehnic; Formarea profesională a cadrelor didactice pentru o personalitate integrală a elevului.

Problemele abordate s-au referit la: studiul gemenilor, una dintre cele mai favorabile situații în a studia dezvoltarea personalității copiilor, mai ales în ceea ce privește diferențierile și individualizările existente; stresul psihic – un factor modulator complex al sănătății cadrelor didactice; educația lingvistică a preșcolarilor din medii comunicative mixte în contextul formării personalității integrale; sensul metodei proiectului în contextul formării unei personalități active la vârsta preșcolară; mediul familial și conjunctura motivațională a personalității; Schimbările educaționale și dezvoltarea școlară în societatea bazată pe cunoaștere; idealul personalității integre – replică educației pragmatice moderne; Evaluarea rezultatelor școlare din perspectiva formării competențelor; idealul educației moderne: personalitatea integr(al)ă?; metodologia de promovare a dimensiunii europene în procesul educațional la liceu (studiu de caz: Cursul opțional pentru liceu *Integrare europeană pentru tine*); educația pentru pace și cooperare în școală; importanța asistenței parentale profesioniste; dezvoltarea personalității integrale în cadrul educației muzicale; limbajul cu valoare de input al educației integrale; educația ecologică – premisă pentru personalitate integrată; învățarea constructivistă ca o modalitate

de integrare a elevului în profesie; abordarea sistemică a managementului educațional; Managerul instituției de învățământ – o personalitate integrată; educația pentru adulți ca dimensiune a educației permanente; profesorul universitar de succes în viziunea studenților; nevoia de dezvoltare profesională a cadrelor didactice; rolul cadrului didactic în formarea competențelor cu caracter de integrare a elevilor; managementul financiar în metodologia de formare a culturii economice la managerii școlari ș.a.

Ideile promovate de participanții la conferință s-au rezumat la:

- Unul dintre motivele invocate ale lipsei de apetență a absolvenților de învățământ superior pentru a fi profesori este, alături de remunerarea modestă, dificultatea adaptării la solicitările muncii, ceea ce conduce la o satisfacție profesională scăzută, la instalarea stresului și, adeseori, la o patologie specifică.

Preșcolarilor bilingvi le este caracteristic un tempou mai rapid de formare a noțiunilor vitale, spre deosebire de semenii monolingvi.

- Metoda proiectului consemnează interacțiunea directă a copilului cu mediul; asigură respectarea ritmului propriu de creștere și dezvoltare a fiecărui copil; presupune implicarea activ-participativă a copilului la rezolvarea sarcinii; permite implicarea părinților și comunității care pot sprijini realizarea procesului educativ.

- În pofida deosebirilor dintre copiii ce pășesc pe calea maturizării, călătoria este aceeași pentru fiecare dintre ei; orice evoluție normală duce în direcția dezvoltării spre nivelurile superioare.

- O școală poate să-și planifice: propria dezvoltare în timp dacă ia în considerare inițiativele oficiale

și ale conducerii școlii, mozaicul contextului său unic și a părerilor elevilor, părinților, profesorilor și altor factori din comunitate. Una dintre condițiile succesului și a rezistenței în timp este că oamenii schimbării să provină din interiorul sistemului de învățământ pentru a consolida inițiativele de schimbare și a obține astfel instituționalizarea schimbării.

- Soluția epistemică pentru depășirea situației este una: valorificarea potențialului axiologic național implicit și stabilirea principiilor, căilor și metodelor de armonizare a acestuia cu valorile educaționale avansate de comunitatea europeană. Or, calea pragmatismului educațional nu numai că ne este mai puțin potrivită, dar poate conduce catastrofal la demolarea integralității educațiilor moldoveni.

- Rolul fundamental al evaluării constă în asigurarea unui feedback permanent și corespunzător, necesar atât actorilor procesului educațional, cât și factorilor de decizie și publicului larg. Așadar, în procesul educațional integrat **predare-învățare-evaluare**, componenta **evaluare** ocupă un loc nodal, de importanță supremă, atât psihopedagogică, profesională, cât și socială.

- S-a discutat alăturarea de termeni din sintagma *personalitate integrală*, or, substantivul *personalitate* poate primi ca determinativ numai adjectivul *integră*, deci corect ar fi *personalitate integră*. Pe de altă parte, determinativul *integrală* poate fi atașat contextual la conceptele pedagogice *educație* sau *formare-dezvoltare*, prin urmare, putem vorbi de *educație integrală*, iar cu referire la ideal educațional – de *formare-dezvoltare integrală a personalității*.

- Vârsta școlară este perioada senzitivă pentru inițierea personalității în noile conținuturi educaționale. Or, educația pentru pace și cooperare este un conținut necesar de implementat în școală. Valoarea incontestabilă a acestor conținuturi constă în formarea atitudinii fundamental-pozitive a copilului față de om, societate, țară, natură.

- Familia a fost, este și va fi comunitatea umană cea mai importantă, deoarece ea influențează și modelează personalitatea.

- Om integral este semnificație personală unică. Ca elemente, care asigură unitatea dinamică a personalității elevului sunt numite corpul, mintea, inima și spiritul. Valorificarea alternativă sau concomitentă a acestora poate asigura formarea personalității integrale.

Semnificația esențială a descriptorului personalității integrale, după Covey, este ascunsă în faptul că persoana integrală, în rezultatul procesului educațional, trebuie să fie centrată pe spirit și nu pe celelalte elemente: corp, minte, inimă.

- Elevul, ca un candidat la devenire socială și profesională, trebuie format pentru **integrarea în profesie**, proces care prevede orientarea lui profesională, formarea competențelor pentru viitoarea profesie; Rolul școlii în acest demers formativ este unul substanțial, în primul rând, prin promovarea dezideratelor **învățării constructive**, care reclamă de la elev o activitate independentă susținută în baza propriei experiențe; **Construirea cunoașterii** are relevanță atât în contextul învățării actuale cât și în cel al învățării ulterioare, pe parcursul vieții, într-o profesie care va reclama noi și noi cunoștințe și competențe.

- Pentru atingerea succesului educațional sunt deosebit de valoroase **pârghiile** acțiunii manageriale care includ:

- **autoritatea:** dreptul managerului de a lua decizii și de a cere subordonaților să le ducă la îndeplinire;
 - **responsabilitatea:** sentimentul intern al datoriei față de organizație;
 - **puterea:** posibilitatea concretă a managerului de a influența și controla comportamentul subordonaților. Ea se datorează fie mandatului, fie calităților personale și profesionale ale managerului;
 - **răspunderea:** obligația managerului față de organizație, recunoașterea dreptului de control din partea superiorului ierarhic.
 - Toate schimbările cer în fond creșterea eficienței procesului educațional și formarea unei personalități integre și competente, capabile să se integreze și să facă față cerințelor actuale și de perspectivă a pieței forței de muncă.
- În scopul formării și dezvoltării unei personalități integrale, în perspectivă, se vor realiza investigații complexe pentru:
- Concretizarea/operationalizarea progresivă a idealului educațional în finalități, trepte de învățământ, arii curriculare;
 - Elaborarea bazelor psihopedagogice și axiologice ale formării și dezvoltării personalității integrale;
 - Asigurarea reproducerii valorilor naționale, reprezentative concomitent cu deschiderea spre valorile europene și universale;
 - Elaborarea bazelor teoretico-metodologice privind continuitatea procesului instructiv, mecanismelor de formare a personalității în sistemul instruirii continue;
 - Fundamentarea metodologiei de formare a personalității supusă influențelor epocii contemporane;
 - Conceptualizarea integrării sistemului educațional cu piața muncii;
 - Identificarea factorilor sociali, psihologici și pedagogici de formare a resurselor umane pentru economia națională;
 - Elaborarea sistemului de ocrotire a sănătății, în special a sănătății mentale a elevilor, de promovare a modului sănătos de viață;
 - Fundamentarea metodologiei de dezvoltare a conștiinței de sine la diferite trepte de studii;
 - Elaborarea și valorificarea sistemului de orientare socioprofesională și incluziune socială a tinerilor;
 - Argumentarea științifică a managementului educațional de calitate în formarea personalității integrale;
 - Asigurarea unui sistem eficient de adaptare, integrare și socializare a personalității.

Situații perturbative în evaluarea lui *homo studiosus*^{1*}. Efectul *halo*

Mihai ȘLEAHTIȚCHI,
doctor în psihologie,
doctor în pedagogie,
conferențiar universitar

Rezumat

Când vorbim despre evaluarea obiectivă a eficienței educației, este foarte important să evidențiem necesitatea de a asigura un climat docimologic de o corectitudine și imparțialitate supremă. Este bine cunoscut faptul că factorii ce generează un nivel scăzut de obiectivitate la aprecierea rezultatelor școlare pot fi, mai întâi de toate, legate de personalitatea profesorului și de cea a elevului. Dintre acești factori, efectul haloului este deosebit de proeminent.

De vreme ce efectul haloului are o influență proastă asupra evaluării didactice, este extrem de important să se învețe modalitățile practice de a-i „limita posibilitățile”.

Preliminarii

Vorbind despre evaluarea obiectivă a eficienței învățământului^{2**} sau – în alți termeni – despre stabilirea corectă a randamentului procesului de predare-învățare^{3***}, este foarte important să punem

1 * Completând lista de varietăți ale lui *homo sapiens* (*homo universalis*, *homo oeconomicus*, *homo doctus*, *homo faber*, *homo ingenious*, *homo ludens*, *homo gloriosus*, *homo stultus*, *homo fragilis*, *homo problematicus*, *homo discontentus*, *homo pauper*, *homo copiosus*, *homo privilegiatus*, *homo communis*, *homo contentus* etc.), *homo studiosus* vine să caracterizeze persoanele care frecventează instituțiile de învățământ, în scopul achiziționării unor cunoștințe, priceperi și deprinderi.

2 ** *Eficiența învățământului*, vom reaminti, exprimă capacitatea sistemului de învățământ de a realiza, de o manieră coerentă și la un nivel calitativ satisfăcător, întreaga gamă a obiectivelor preconizate (adică, expresia lui C. Cucoș, „de a parveni la rezultate concretizate în comportamentele și atitudinile celor ce studiază, prin eforturi determinate la nivel macro- și microstructural”).

3 *** *Randamentul școlar* ține, ca și *eficiența învățământului*, de domeniul emiterii judecăților de valoare cu

accentul pe necesitatea asigurării unui climat docimologic de maximă corectitudine și nepărtinire. Câteva aserțiuni, preluate din lucrările unor distinși exponenți ai științei pedagogice, vin în susținerea unui asemenea gen de poziționare:

- *aparitiia sistemului de evaluare sistematică a „tinerilor pre-ocupai de studiul științelor” a semnat începutul profilării unui act paideutic întemeiat pe imparțialitate și corectitudine [1; 2];*
- *calitatea, valoarea și eficiența evaluării rezultatelor procesului de învățământ necesită eliminarea subiectivității în aprecierea celor examinați (deoarece pot exista situații de incorectitudine în plus sau minus în notare de 1-3 puncte) [3];*
- *evaluarea urmărește supravegherea procesului de învățare, printr-o verificare obiectivă a progresului și randamentului final [4];*
- *docimologia reprezintă studiul sistematic al examenelor, analiza științifică a modurilor de notare, a variabilelor notării la examinatori diferiți și la același examinator, a factorilor subiectivi ai notării, precum și identificarea mijloacelor menite să contribuie la asigurarea obiectivității examinării și evaluării [5; 6; 7];*

referire la rezultatele procesului de predare-învățare, dar dispune, în același timp, de o anvergură mai mică, fiind dat doar de nivelul de pregătire teoretică și acțională a ciracilor/ucenicilor (de un nivel de pregătire care, expresia aceluiași C. Cucuș, reflectă o anumită concordanță între ceea ce s-a studiat și ceea ce se regăsește în conținutul circumscris de programele școlare existente).

- *tot ceea ce poate contribui la o apreciere cât mai obiectivă a nivelului de cunoștințe și a capacităților unei persoane în diverse împrejurări și în diverse scopuri reprezintă obiect de studiu pentru docimologie [8].*

Dorința specialiștilor din domeniul pedagogiei de a supune întreaga procedură „de colectare, organizare și interpretare a datelor cu privire la calitatea activităților de formare” principiului imparțialității nu este, bineînțeles, una incidentală, neîntemeiată, fără rost și fără explicare. Or, evaluarea rezultatelor procesului de învățământ – ca „proces prin care se stabilește dacă sistemul de predare-învățare își îndeplinește funcțiile pe care le are”, ca „mecanism de obținere a informațiilor cu referire la ceea ce se întâmplă în perimetrul câmpului educațional și de valorificare a acestor informații în vederea elaborării unor aprecieri adecvate” sau ca „procedură complexă de comparare a rezultatelor activității instructiv-educative cu obiectivele planificate, cu resursele utilizate și cu rezultatele anterioare” – înfățișează un fenomen extrem de complicat, cu elemente predictibile, coerente, bine „puse la punct”, dar și cu numeroase disfuncții ori dificultăți. Idealul obiectivității, într-un asemenea context, este adeseori afectat. Factorii perturbatori instituți induc „variații destul de semnificative, relevante fie la același examinator în momente diferite, fie la examinatori diferiți” [9]. Contrar așteptărilor, observăm, cu nedumerire, de cele mai multe ori, că evaluarea poate fi și un mijloc de măsurare subiectivă, un factor de emiteră a unor judecăți de valoare axate pe niște axiologii strict particulare, ei revenindu-i, în

anumite împrejurări, statutul de anihilator al interesului pentru studiul continuu, pentru perfecționare sau pentru obținerea unor performanțe cât mai înalte.

Cum apar distorsiunile în procesul de evaluare didactică? În ce condiții devine posibilă notarea subiectivă, parțială, părtinitoare? Ce anume trebuie să se întâmple (în jurul sau în interiorul nostru) pentru ca „activitatea de colectare, organizare și interpretare a datelor privind efectele directe ale procesului de predare-învățare” să devină o simplă formalitate, un act lipsit de seriozitate, o intervenție dubioasă, prin al cărei caracter devine imposibilă nu numai “constatarea și aprecierea adecvată a rezultatelor obținute în procesul de învățământ”, ci și „optimizarea stilului de predare, a capacității de învățare” sau „ierarhizarea corectă a instituțiilor de învățământ, a elevilor și studenților”?

La întrebările formulate mai sus există, desigur, varii răspunsuri. Or, studiile de extracție docimologică au pus deja în evidență faptul că „aprecierea rezultatelor școlare este influențată de numeroase circumstanțe în care se realizează procesul evaluativ”. Cu toate acestea, suntem tentați să credem că (i) factorii care generează o obiectivitate scăzută în aprecierea rezultatelor școlare pot fi raportați mai întâi de toate la personalitatea profesorului și cea a elevului/studentului și că (ii) printre acești factori se evidențiază în mod special *efectul “halo”*.

Ce reprezintă *efectul “halo”*?

Din punct de vedere etimologic, termenul *halo* își trage originea din grecescul *halos* care înseamnă “diametru, cerc, disc” [10].

Inițial, cu efectul nominalizat se opera în fizica astronomică. El era utilizat de către reprezentanții acestui domeniu de cunoaștere pentru a desemna discul luminos care apare în jurul soarelui sau a lunii datorită reflecției și refracției luminii în cristalele de gheață aflate în atmosferă la mari înălțimi.

Ulterior, grație faptului că admitea o analogie irefutabilă cu sfera socialului, imaginea „discului luminos care apare în jurul soarelui sau a lunii ca urmare a reflecției și refracției luminii în cristalele de gheață aflate în atmosferă la mari înălțimi” începe să se regăsească, din ce în ce mai frecvent, în diverse demersuri axate pe problematica punerii în valoare a ceea ce poartă numele de factor uman. Raliindu-se unei terminologii specifice, ea vine să semnifice, în noile condiții, o „generalizare a aprecierii unei sau mai multor persoane pornind de la o trăsătură particulară”, o „tendință de iradiere a trăsăturilor și proceselor psihice, chiar dacă datele obiective nu relevă nicio corelație între ele” sau, în sfârșit, o „eroare de atribuire constând în tendința ca un număr mic de trăsături evidente să influențeze aprecierea de ansamblu a unei persoane ori a unui grup”. Astfel, dacă ne gândim, de pildă, la concertele organizate pe timpul campaniilor electorale, putem observa că, de fapt, cetățenii (= potențialii alegători) sunt invitați să ia o doză de senzații plăcute apte să iradieze automat asupra formațiunii politice implicate în organizarea evenimentului. La o concluzie similară putem ajunge și atunci când încercăm să ne clarificăm cu entitatea relațiilor umane (oamenii care arată bine sunt apreciați, în marea majoritate a cazurilor, ca fiind mai inteligenți, mai populari și cu

mai multe calități bune decât cei urâți sau neîngrijiți; pe lângă faptul că suntem predispuși să dăm ascultare replicilor de genul „Blondele nu gândesc” sau „Oamenii care poartă ochelari sunt inteligenți”, mai și tindem să tragem concluzii asupra semenilor noștri în funcție de grupurile lor de proveniență/apartenență: „Spune-mi cu cine te însoțești, ca să-ți spun cine ești”), cu specificitatea procesului de selectare a resurselor umane (de regulă, dacă o anumită persoană dispune de 2-3 trăsături necesare postului de muncă, atunci se presupune că le are și pe toate celelalte), cu etiologia succesului managerial (în cazul unei companii care are un profit impresionant, suntem predispuși să afirmăm că ea dispune de angajați motivați și lideri de excepție) sau/și cu parametrii identificaționali ai marketingului (după cum este bine știut, percepțiile pozitive asupra unui brand se răsfrâng în mod automat asupra altor branduri (atunci când, spre exemplu, o cunoscută companie americană a investit masiv în promovarea iPod-ului, luând în considerare buna reputație a acestuia, toată lumea a observat cum imediat și iThing Apple a început să fie mai atractiv în ochii cumpărătorului).

Efectul „halo” în învățământ

Dacă, așa cum am arătat anterior, efectul „halo” se impune în cazurile în care *are loc o evaluare* (activitatea politică, selectarea resurselor umane, asigurarea succesului managerial etc.), atunci și despre învățământ se poate vorbi ca despre un domeniu în care, „din oră în oră și de la o zi la alta”, își face apariția *interpretarea inadecvată a altuia*.

În termeni mai exacti, reliefaarea efectului „halo” în condițiile procesului de predare-învățare ar însemna:

- *extinderea unor calități secvențiale la întreaga conduită a elevului/studentului;*
- *aprecierea unui elev/student la o anumită materie potrivit situațiilor obținute la alte materii;*
- *supraaprecierea ori subaprecierea rezultatelor unui elev/student sub influența impresiei generale pe care cadrul didactic și-a făcut-o în timp despre acesta;*
- *avantajarea copiilor/tinerilor proveniți dintr-un strat social superior și totodată dezavantajarea copiilor/tinerilor proveniți dintr-un strat social inferior;*
- *aprecierea cu o anume îngăduință, în situații de insucces, a elevilor/studentilor care „au fost buni” în situațiile de altădată.*

Este de la sine înțeles că apariția efectului „halo” în învățământ nu are decât să distorsioneze mersul firesc al lucrurilor, să pună sub semnul inexactității ceea ce se face sau urmează să se facă. În acest sens, părerile specialiștilor coincid “sută la sută”:

- *H. Schaub & K.G. Zenke* – „efectul „halo” redă o componentă eronată în aprecierea performanțelor sau a caracteristicilor de personalitate apărute din cauza iradierii unei impresii secvențiale” [11];
- *I. Bontaș* – „fenomenul „halo” înseamnă iradiere negativă asupra notării elevului sau/și studentului, cum ar fi: notele mici la alte discipline influențează negativ acordarea de note mai

mici decât le merită la o altă disciplină; notele mai mari la alte discipline influențează negativ să dai note mai mari decât le merită la altă disciplină; amicitia sau antipatia (...) pot influența la acordarea notelor mari (la amicitie) sau mai mici (la antipatie)” [12];

- C. *Cucoș* – „căzând sub imperiul efectului „halo”, profesorii, în virtutea unor judecăți anticipative, nu mai observă eventualele lipsuri ale elevilor buni, după cum nu sunt „dispuși” să constate unele progrese ale celor slabi” [13; 14];
- M. *Gavotă* – „în cazul efectului „halo”, există tendința de a trece cu vederea unele greșeli sau rezultate mai slabe la elevii cu o bună reputație și de a ignora progresele școlare sau răspunsurile excelente date de așa-numiții „elevi-problemă” [15];
- I. *Nicola* – „efectul „halo” este o sursă de distorsiune în evaluarea procesului de învățământ, un factor care generează subiectivitate în tot ce ține de notare și apreciere” [16];
- E. *Surdu* – „efectul „halo” întruchipează un element de eroare în activitatea de notare, un moment care induce dezordine în stabilirea randamentului școlar” [17].

În viziunea unor autori, cum ar fi, spre exemplu, C. *Cucoș* [18; 19] – efectul „halo” tinde să se manifeste, în învățământ, prin două forme distincte. Cea dintâi simbolizează *demersul „blând”*, adică tipul de intervenție

care se caracterizează prin „tendința de a aprecia cu indulgență persoanele cunoscute, comparativ cu cele necunoscute” (elevii recent transferați din altă școală, după cum se știe, sunt întâmpinați și, respectiv, evaluați cu mai multă circumspecție decât elevii a căror biografie este bine cunoscută/nu stârșește niciun semn de întrebare). O a doua formă constituie expresia unei *erori de generozitate*, a unei erori care intervine „când educatorul are tendința de a prezenta o realitate la modul superlativ sau dorința de a masca o stare de lucruri reprobabilă”.

Cum poate fi anulată prezența efectului “halo” în învățământ?

Așa cum efectul „halo” exercită o influență nefastă asupra evaluării didactice, este extrem de important să realizăm care sunt modalitățile practice de surclasare a acestuia. O analiză meticuloasă a surselor de specialitate – în special, a studiilor axate pe identificarea „formelor, metodelor, procedeelelor și mijloacelor care asigură aprecierea justă și obiectivă a cunoștințelor sau abilităților” [20; 21; 22; 23; 24; 25] – arată că problema în cauză nu este una nouă (de ea au fost preocupate mai multe generații de analiști ai câmpului educațional) și că, până în prezent, soluționarea ei a devenit posibilă ori de câte ori s-a recurs la (a) *organizarea & desfășurarea unor examene externe (la aceste examene sunt atrase cadre didactice de la alte medii instituționale)*, (b) *extinderea lucrărilor cu caracter secret (adică a lucrărilor care pot asigura anonimatul celor apreciați)*, (c) *antrenarea mai multor profesori/învățători în evaluarea aceluiași elev/*

student sau (d) compararea rezultatelor evaluării cu cele realizate, pe parcurs, de inspectorii școlari ori alte persoane cu funcții de control (directori, directori-adjuncți, diriginți etc.). În plus, diminuarea consecințelor negative presupuse de efectul „halo” mai poate fi asigurată prin (e) atenționarea sistematică a cadrelor didactice asupra oportunității „punerii între paranteze” a antecedentelor apreciative ale elevilor, (f) interzicerea examinării unui candidat de către un cadru didactic cu care este înrudit și (g) substituirea, la faza evaluării, a cadrului didactic „știut”/titular cu unul „neștiut”/netitular (acesta din urmă nu are cum să cunoască care sunt elevii „cu probleme” și, deci, nu are de unde să aplice atitudini apreciative de turnură subiectivă).

Bibliografie

- Ardoino J., Berger G., *D'une évaluation en miettes a une évaluation en actes*. Paris: *Andsha*, 1989. p 15-17.
- Meyer G. *Évaluer: pourquoi? Comment?* Paris: *Hachette*, 1995. p. 15 (în varianta română: Meyer G. *De ce și cum evaluăm* / trad D. Samarineanu; pref. G. Berger. Iași: Editura *Polirom*, 2000. p. 17).
- Bontaș I., *Evaluarea cunoștințelor. Docimologia* // I. Bontaș. *Pedagogie*. București: Editura *ALL*, 1994. p. 229.
- Surdu E., *Rolul și funcțiile evaluării în învățământ* // E. Surdu. *Prelegeri de pedagogie generală. O viziune sociopedagogică*. București: Editura *Didactică și Pedagogică*, R.A., 1995. p. 185.
- Pavelcu V., *Principii de docimologie*. București: Editura *Didactică și Pedagogică*, 1976. p. 9-10.
- Cucoș C., *Probleme de docimologie didactică* // C. Cucuș (coord.). *Psihopedagogie pentru examenele de definitivare și grade didactice: curs elaborat în tehnologia învățământului deschis la distanță*. Iași: Editura *Polirom*, 1998. p. 172.
- Cucoș C., *Evaluarea randamentului școlar* // C. Cucuș. *Pedagogie*. Iași: Editura *Polirom*, 1998. p. 101.
- Nicola I., *Tratat de pedagogie școlară*. București: Editura *Didactică și Pedagogică*, R.A., 1996. p. 401.
- Cucoș C., *Factori ai variabilității aprecierii și notării* // C. Cucuș. *Pedagogie*. Iași: Editura *Polirom*, 1998. p. 110.
- Andrei N., *Dicționar etimologic de termeni științifici (Elemente de compunere greco-latine)*. București: Editura *Științifică și Enciclopedică*, 1987. p.139.
- Schaub H., Zenke K.G. *Dicționar de pedagogie* / trad. R. Neculau; cons. științific C. Cucuș. Iași: Editura *Polirom*, 2001. p. 92-93.
- Bontaș I., *Pedagogie*. București: Editura *ALL*, 1994. p. 235.
- Cucoș C., *Pedagogie*. Iași: Editura *Polirom*, 1998. p. 110.
- Cucoș C., *Factori perturbatori în apreciere și notare* // C. Cucuș (coord.). *Psihopedagogie pentru examenele de definitivare și grade didactice: curs elaborat în tehnologia învățământului deschis la distanță*. Iași: Editura *Polirom*, 1998. p. 184.
- Gavotă M., *Evaluarea în învățământ* // I. Jinga & E. Istrate (coord.). *Manual de pedagogie*. București: Editura *ALL EDUCATIONAL*, 2001. p. 341.
- Nicola I., *Tratat de pedagogie școlară*. București: Editura *Didactică și Pedagogică*, R.A., 1996. p. 408.
- Surdu E. *Prelegeri de pedagogie generală. O viziune sociopedagogică*.

- București: Editura *Didactică și Pedagogică*, 1995. p. 193.
18. Cucuș C., *Factori ai variabilității aprecierii și notării* // C. Cucuș. *Pedagogie*. Iași: Editura *Polirom*, 1998. p. 110.
19. Cucuș C., *Factori perturbatori în apreciere și notare* // C. Cucuș (coord.). *Psihopedagogie pentru examenele de definitivare și grade didactice: curs elaborat în tehnologia învățământului deschis la distanță*. Iași: Editura *Polirom*, 1998. p. 184-185.
20. Landsheere G., *Évaluation continue et examens. Precis de docimologie*. Bruxelles: *Labor*, 1971 (în varianta română: Landsheere G. *Evaluarea continuă. Examenle*. București: Editura *Didactică și Pedagogică*, 1975).
21. Radu I.T., *Teorie și practică în evaluarea eficienței învățământului*. București: Editura *Didactică și Pedagogică*, 1981.
22. Radu I.T., *Evaluarea randamentului școlar* // I.T. Radu. *Curs de pedagogie*. București: Editura *Universității din București*, 1988.
23. Radu I.T., *Evaluarea în procesul didactic*. București: Editura *Didactică și Pedagogică*, 2000.
24. Zapan Gh., *Cunoașterea și aprecierea obiectivă a personalității*. București: Editura *Științifică și Enciclopedică*, 1984.
25. Meyer G., *Évaluer: pourquoi? Comment?* Paris: *Hachette*, 1995. (în varianta română: Meyer G. *De ce și cum evaluăm* / trad D. Samarineanu; pref. G. Berger. Iași: Editura *Polirom*, 2000).

Recenzenți:

- 1. Tatiana Callo, doctor habilitat, profesor universitar**
- 2. Adrian Ghicov, doctor, profesor universitar, grad didactic superior**

Valoarea dimensiunii *mesajistice* în formarea personalității integrale a elevului

Adrian GHICOV,
doctor în pedagogie,
Directorul Agenției de Evaluare
și Examinare a Ministerului Educației

Rezumat

Elevul ca personalitate integrală pretinde o deschidere la noutate. Esența personalității acestuia devine mai consolidată atunci când eul său de cititor, cu spirit critic, se alimentează din varii semnificații mesajistice cu valoare formativă incontestabilă.

Într-o școală în care există o materie unică – realitatea – abordată din toate punctele de vedere, începând de la prima, comunitatea școlară, „statul împreună”, modul de a sta și a munci împreună, elevul nu mai e un „consumator” de cultură și de valori, ci un creator și producător de valori și de cultură. Acestea sunt coordonate care se nasc dintr-o practică de viață școlară, dintr-o abordare culturală, dintr-o angajare și dintr-o experiență de ani de zile. Nu sunt rețete: reprezintă cucerirea unei poziții noi, interpretarea unui rol diferit. Și se înțelege că, la acest punct, profesorii respectivi se confruntă cu infinite probleme, încercând să le rezolve. Dar între o școală

Abstract

The student as an integral personality has claims for an opening towards novelty. The core of the student's personality consolidates, as his reader's ego, possessed of a critical spirit, feeds on various message significations with doubtless formative value.

moartă și o școală vie, deosebirea cea mai autentică este tocmai aceasta: școala pentru „consumatori” este moartă și, dacă ne prefacem că este vie, „ruinarea” ei nu e anulată; o școală vie și nouă poate fi numai o școală pentru „creatori”. Este ca și cum ai spune că nu mai ai de-a face cu „școlari” și „profesori”, ci cu oameni întregi [1, p. 177].

La prima vedere s-ar părea că nu este cazul să existe un punct de contact între activitatea expresivă, creativă și experiența științifică a elevului. Dar, de fapt, există un raport strâns. Elevul, pentru a se exprima, mănuieste pensule, culori, hârtii și cartoane, pietricele etc., taie, lipește, modelează, iar prin aceasta își

dezvoltă competențele de concretețe, de aderență la lucruri, ale unei anume exactități, care concurează la formarea unei capacități științifice generale, în care, de altfel, este întotdeauna prezent un aspect creativ, manifestat de capacitatea de a se servi, pentru propriile-i experiențe, de mijloacele cele mai simple pe care i le oferă mediul înconjurător. Dar, după cum știm cu toții, formarea științifică trebuie să pornească de la fapte, de la observații, de la experiențele efective ale elevului, deci se pare important să insistăm asupra faptului ca cea mai de seamă dintre activitățile expresive să fie *textul liber*, care stimulează elevul să observe mai bine realitatea, să se cufunde în experiență.

În acest context de referință, integralitatea elevului este asigurată de corelarea componentelor, circumscrisă obiectivelor educaționale moderne și principiilor sale, având un caracter complex. Or, prin referințele de valorizare, integralitatea presupune stare a ceea ce este întreg, complet, însușirea de a construi un întreg, un anumit sistem, o unitate. Integralitatea este abordată, în temei, prin prisma unui proces, ca model de relații între componente, în baza unor norme de coerență, consistență și ierarhizare, și ca modelare a libertății de acțiune, presupunând perceperea contextului cu toate componentele sale; a unei rețele de relații între elementele (unitățile) unei totalități complexe, o asamblare a diverselor entități; a unui instrument de cooperare a unor elemente diferite din cadrul unui ansamblu; a unui produs al totalității integrale, care este o compoziție reală, divizibilă a unor părți integrante, esențiale și care are rezonanță în producerea remaniierelor; a unei corelări a diadelor

și enadelor într-o condiționare internă a unității diversității, spre deosebire de o unitate a diversității condiționată exterior – mulțimea [2, p. 19].

În relația mesajistică cu textul, cu forma sa de a expune, de a oferi informații sau observații, se conține o structură pre-concepută în conținutul său specific, punând în mișcare o opțiune de lectură în afara căreia emerge conținutul actual al textului însuși. Procesul lecturii ia forma unui fel de *caleidoscop de perspective*, de pre-intenții, de recolectări de idei și de trăiri. În acest demers, fiecare propunere conține o previziune a următoarei și formează un fel de direcții de evoluție, un vector de sens, pentru ceea ce ar urma să vină, care, la rândul său, devine perspectivă a lecturii textului citit deja. Acest întreg proces, în care se succed propuneri de idei și de trăiri, reprezintă împlinirea potențialului, realitatea neexprimată a textului, contextul de lectură pentru o mare varietate de sensuri ale fiecărei dimensiuni virtuale, care poate fi adusă în mijlocul existenței cotidiene, determinată sau nu de opțiunea elevului [3, p. 49].

Codurile mesajului nefiind structurate pe o schemă de definiții logice și abstracte, ci mai ales pe etajări de dispoziții emotive, de gusturi și obișnuințe de cultură, de reprezentări subiective prefabricate, de previziuni individualizate, pot genera, chiar împotriva voinței, un val de asociații semantice, de sugestii fonice confuze, de conotații incodificabile și arbitrare, amestecate cu ipoteze asupra acelorași conotații. Schema de înțelegere se personalizează, reacția emotivă este divers nuanțată și un *halou de deschidere* se ivește, persistă în jurul expresiei univoc-referențiale în intenția de mesaj

textual [4, p.9]. E adevărat că sugestia lucrează admirabil când structura materială a textului a ajuns, sub puterea inteligenței creatoare, un mecanism precis, care invită la exactitate și, sub o aparență plăcută, se întrepătrunde ingenios referința conceptuală cu impulsul sensibil. Cu toate acestea, nu avem dreptul să renunțăm la a degusta atâtea scrieri care nu intenționează explicit să fie eficace sub raport *mesajistic*, dar care semnifică și declanșează, în anumite condiții de receptare, reacții conotate. În fața textului al cărui autor, *dorind* să creeze sugestii și complicând intenționat, *este un veritabil scriitor*, elevul se simte irezistibil și de la sine tentat să se oprească asupra complexului de semnificații savuroși în sine, posedând trăsături de mesaj autoreflexiv [Ibidem, p. 11].

Elevul se cuvine să intensifice într-un grad înalt procesul de receptare, să-l amplifice până la a-l transforma într-un proces *de semnificare*. Decis să valorifice întruparea unică a stimulului, elevul-interpret nu se va grăbi să izoleze o semnificație denotativă pentru a o raporta, în mod univoc, la un semnificant. Acum și imaginativ, el va exploata faptul incontestabil că semnele apar legate între ele și că fiecare se completează, inclusiv de la cele pe care le deține mintal elevul, fizionomia lui dinamică. De la structura fonică a cuvintelor, de la fiecare cuvânt, atât de divers înțeles de vorbitori, de la ansamblurile sintactico-gramaticale alcătuite de cuvinte se emană o „ambiguitate” care, pentru cel ce intenționează s-o perceapă ca atare, adică în spirit *mesajistic*, umple de semnificații complexe orice text. Autoreflexivitatea textului și chiar referențialitatea diferită a expresiei lui stau, în mare măsură,

în puterea receptorului de a capta sensuri conotative ”ca și cum”, antrenând în operație elementele memoriei experiențelor trecute și ale codurilor de referință prezente; mai ales pe acelea în măsură să interacționeze cu semnificațiile lineare ale mesajului și să confere o perspectivă nouă ierarhiei stimulilor.

Dacă vom socoti orice formulare drept o rezervă nedefinită de înțelesuri, dacă elevul va ști să se integreze procesului și să se situeze dincolo de convenționalitatea interpretării obișnuite, nu va fi prea greu să facem să retrăiască potrivit unor perspective noi atâtea texte ignorate sau, pur și simplu, fără un loc stabil printre obiectele înconjurătoare. Condiția pe care o pune literatura nebeltristică spre a se lăsa descoperită este să fie asaltată de imaginația complexă a elevului-interpret într-o mirifică aventură a spiritului care divaghează în fața stimulului inert [Apud 4, p.12]. În lectură ne putem procura noi și noi prilejuri de bucurie, cum putem degusta ca literatură atâtea scrieri. Căci, cum spunea Marleau-Ponty, este esențial pentru lucru și pentru univers să se prezinte ca deschise, să ne făgăduiască întotdeauna altceva de văzut. Iar textul pe care-l scrie elevul trebuie să-i dea acestuia dovada că îl doarește. Această dovadă există: este scriitura, adică știința desfătărilor limbajului.

Trebuie să conștientizăm faptul că limba se reconstruiește prin fluxul grăbit al tuturor plăcerilor de limbaj în paradisul cuvintelor. Elevul cititor pare să le spună: vă iubesc pe toate: cuvinte, turnuri, fraze, adjective, rupturi: talmeș-balmeș: semnele și mirajele de obiecte pe care ele le reprezintă; toate cuvintele să se așeze, să se grăbească, să plece dar și să vină. Elevii trebuie să fie copleşți

de limbaj ca niște copii mici, cărora nimic nu le-ar fi vreodată refuzat, reproșat, sau mai rău încă: „îngăduit”. Este pariul unei continue jubilațiuni, momentul în care, prin excesul său plăcerea verbală, mesajul sufocă și dă o desfătare deplină.

Se pare că erudiții arabi, vorbind despre text, folosesc această expresie admirabilă: corpul sigur. Ființa umană are mai multe; corpul anomiștilor și al fiziologilor, acela pe care-l vede și de care vorbește știința: este textul gramaticienilor, al criticilor, al comentatorilor, al filologilor, este *fenotextul*. Dar mai are și un corp al desfătării, fără nicio legătură cu primul: e un alt decupaj, o altă numire; la fel și cu textul: el nu este decât lista deschisă a focurilor limbajului, aceste focuri vii, luminoase, acele lumini intermitente, acele trăsături hoinare dispuse în text ca niște semințe și care înlocuiesc în chip avantajos pentru noi acele „*semina aeternitatis*”, acele noțiuni comune, fundamentale ale vechii filozofii [5, p. 17].

Elevul cu personalitate integrală este un creator. Creativitate e sinonim cu „gândire divergentă”, capabilă adică să rupă continuu schemele experienței. E „creativă” o minte totdeauna în lucru, totdeauna pornită să întrebe, să descopere probleme unde alții găsesc răspunsuri satisfăcătoare, nestingherită în situațiile fluide în care alții presimt numai pericole, capabilă de judecăți autonome și independente, care respinge canonul, care manipulează din nou obiecte și concepte fără să se lase inhibată de conformisme [1, p. 174]. Creativitatea deci pe primul loc. Profesorul, acum, se transformă într-un „animator”, într-un promotor de creativitate. Nu mai este acela care transmite

învățătură de-a gata, o pilulă pe zi; un îmblânzitor de mânji; un dresor de focuri. Este un adult care stă cu elevii pentru a exprima tot ce este mai bun în el însuși, pentru a dezvolta și în el însuși deprinderile creației, ale imaginației, ale angajării constructive într-o serie de activități considerate de-acum egale: cele ale producției picturale, plastice, dramatice, muzicale, afective, morale, de cunoaștere, tehnico-constructive, *mesajistice*. Nici una dintre ele să nu fie înțeleasă ca o recreare sau distracție în comparație cu altele considerate mai demne.

Starea de creativitate a elevului fascinează, minunează, fiindcă ea dă de văzut altceva și fiindcă dă de văzut altminteri. Ea dă de văzut altceva, în măsura în care nu trimite la un deja-văzut sau la un deja-gândit, câtă vreme tot ceea ce o precedă în text a pregătit-o și a făcut-o necesară. Cuvântul începe să spună mai mult decât spunea la început, mai mult decât ceea ce avea intenția să spună. Ordonarea orizontală a textului, care implică o înlănțuire ireversibilă a cuvintelor, un traseu obligatoriu, chiar dacă nu este vorba despre un limbaj propriu-zis logic, este oprită, pusă în primejdie: deodată cuvântul se dilată, încărcat de semnificații multiple care împiedică mersul discursului și, întârziindu-l, îl fac să devieze, impunând în contrapunct un parcurs vertical, ce conferă textului o densitate pe care nu o avusese inițial. Semnificației cuvântului-imagini, în ordinea discursului, i se suprapune până la obliterate o pluralitate, dacă nu de sensuri, cel puțin de valențe ce îl fac să răsune, lăsând totodată să apară în jurul lui o realitate care, fără el, nu ar fi ajuns niciodată să existe; realitate pornind de la limbaj, dar nefiind probabil numai limbaj, realitate a

cărei actualizare se confundă cu actul de mesaj, fie el de scriitură sau de vorbire.

Elevul cu personalitate integrală pre-tinde o disponibilitate, o deschidere la noutate, pe care profesorul lui trebuie să o împărtășească deopotrivă. El vede altminteri, fapt ce înseamnă a accepta să nu cunoști dinainte itinerarele, ci, mai mult chiar, înseamnă să poți deveni în egală măsură descoperitorul și subiectul activ al textului care se scrie. Acest elev nu numai că provoacă înțelegerea dintre visătorul de cuvinte și cel care le ordonează, dintre cel care călăuzește și cel care este călăuzit, dar el provoacă și întâlnirea dintre sine și mesajul său, care, amândoi, se deșteaptă, se deschid realității vii, iar nu abstracte, a limbajului. Tocmai pentru că este la originea unei experiențe de limbaj, care nu ar putea avea loc în alt chip și care întoarce spațiile reprezentării intelectuale a lumii și a lucrurilor, acest elev vede altminteri: obligat nu să încerci a regăsi cât mai bine în text o realitate exterioară ce nu s-ar putea afla în oglinda cuvintelor decât sărăcită și foarte deformată, ci să asști la o ivire treptată a unei realități ce instituie un nou raport al cuvintelor cu lucrurile și cere să fie trăită pentru prima oară [6, p. 27].

Prin urmare, mesajul nu poate fi înțeles decât în globalitatea a tot ceea ce îl alimentează și îi îngăduie să fie ceea ce este. Căci inventarierea, oricât de minuțioasă, a tuturor elementelor sale, conștiente și inconștiente, colective și personale, luarea în considerare a ordinii și a modului în care ele apar și se organizează permite să descoperim un număr de semnificații, și anume pe acelea ale oricărui limbaj utilitar. Or, tocmai această căutare a sensului dincolo de sine, care

definește esența personalității integrale, ar putea să fie înlesnită de o acțiune a creativității de sine.

Actul comunicativ este realizat atunci când „mesajul” este acceptat și interpretat de un cititor. Totuși, este evident că un astfel de „circuit închis” nu reprezintă procesul de comunicare într-un mod adecvat. Textele nonficționale transcend în mod curent limitele actelor de vorbire individuale și intră în *lanțuri de transmitere* complexe. Nu trebuie însă negat faptul că și textele și discursurile non-literare pot să circule ca „vorbire indirectă” în lanțuri de transmitere mai lungi sau mai scurte. Pentru a supraviețui, textelor ce transmit mesaje, le este necesară transmiterea permanentă: ele există în calitate de obiecte numai atâta vreme cât sunt prelucrate activ prin circulație. De vreme ce această prelucrare conferă transformări mai mult sau mai puțin semnificative ale textelor, este relevantă sintagma de „transducție” ca termen general al acestor procese.

În cazul cel mai obișnuit, prelucrarea unui text de către un receptor ia forma unei lecturi în tăcere. O astfel de receptare închide circuitul comunicării. Dacă receptorul textului original formulează rezultatul prelucrării sale într-un nou text (oral sau scris), este inițiată transducția: un text nou, o transformare a originalului este trimisă către noi receptori potențiali.

Așadar, analizând rolul mesajului în constituirea personalității integrale a elevului, observăm câteva elemente comune, care îi reprezintă construcția:

- Elevul, ca producător de cultură, este un creator;
- Formarea elevului trebuie să pornească de la fapte, de la experiențe;

În relația *mesajistică* cu textul elevul aduce în centrul învățării o mare varietate de sensuri;

Înțelegerea mesajului urmează o schemă personalizată;

Elevul trebuie să se situeze dincolo de convenționarea obișnuită, el trebuie să dea dovadă textului că „îl dorește”.

Bibliografie

1. Rodari Gianni. *Gramatica fanteziei. Introducere în arta de a născoci povești*. București, Humanitas, 2009. 198 p.
2. Callo Tatiana. *O pedagogie a integralității*. Chișinău, CEP USM, 2007. 171p.

3. Costea Octavia. *Didactica lecturii. O abordare funcțională*. Iași, Institutul European, 2006. 183p.
4. Negrici Eugen. *Imanența literaturii*. București, Cartea Românească, 2009. 253 p.
5. Barthes Roland. *Plăcerea textului*. București, Cartier, 2006. 226p.
6. Burgos Jean. *Pentru o poetică a imaginarii*. București, Univers, 1938. 472 p.

Recenzenți:

1. Nicolae Bucun, doctor habilitat, profesor universitar, IȘE
2. Tatiana Cartaleanu, doctor conferențiar, UPS „ Ion Creangă”, Chișinău

Educația morală a preșcolarului în contextul folclorului pentru copii

Tatiana TACU,
specialist principal la
Direcția Generală Învățământ,
Tineret și Sport, Drochia

Rezumat

Articolul dat tratează problemele contemporane cu referire la educația morală a tinerei generații. Autoarea se referă la tehnologiile propuse de societatea modernă, orientate spre formarea personalității, referindu-se la activități și acțiuni mereu noi. Ca reper se propune abordarea educației ca un proces integrat, care poate include în sine, educația în baza poeziilor, snoavelor și poveștilor populare.

Calitatea și eficiența educației în general, ca și a educației morale, în special, este în mare măsură condiționată de factorii societății. Societatea contemporană acordă tot mai mult o importanță evidentă educației morale, deoarece conținutul ei reprezintă sistemul de valori, principii, trăsături și semnificații, convingeri, sentimente, deprinderi și obișnuințe etice de natură umanistă, patriotică, de muncă, disciplină care se constituie ca un factor ce formează conștiința și conduita etică, profilul moral al personalității.

În perspectivă pedagogică, educația morală reprezintă activitatea de

Abstract

The article reflects the actual problems regarding the moral education of young generation. The author considers that the suggested technologies by modern society, oriented to the formation of personality concerning the new activities and operations. As a focus is suggested the approach of education as an integral process, which can include in itself, the education in the basis of poems, and the tales.

formare-dezvoltare a conștiinței morale a personalității umane, proiectată și realizată atât la nivel teoretic cât și la nivel practic. Formarea și dezvoltarea omului constă de fapt în sensibilizarea lui la valori, în formarea personalității umane **prin valori și pentru valori**, cum ar fi valorile fundamentale: *Adevărul. Binele. Frumosul. Dreptatea. Libertatea*. Asimilarea valorilor trebuie să se transforme într-un act creativ, sistematic și prospectiv, care asigură coerența dintre **conștiința și conduita umană**.

Cultura morală este generată de natura tuturor atitudinilor ce se stabilesc între

om și realitatea înconjurătoare (față de sine însuși, de alți oameni, de societate, de muncă și învățatură, față de produsele materiale și spirituale ale societății etc.). Aceste tipuri de atitudini se trăiesc în modul lor specific și generează în conștiința personalității motivele morale de activitate și comportare.

La vârsta preșcolară baza formării personalității copilului o constituie comportamentele ce se formează în activitatea de joc. În această perioadă se dezvoltă intens atitudinile față de sine, care sunt determinate de activitatea independentă, de îndeplinirea însărcinărilor date de vârstnici. Trebuința copilului de a activa împreună cu vârstnicii poate fi satisfăcută în joc, în cadrul căruia se reproduc atitudinile sociale. În perioada preșcolară mare copilul începe să se îndepărteze de vârstnici, apare tendința de a activa independent. Intens se dezvoltă capacitățile de autoeducație: a se privi pe sine însuși, a se autoaprecia, autocompara, autoanaliza și autoîncuraja. În această perioadă intens se formează atitudinile față de bine și de rău, atitudinile datoriei și responsabilității, atitudinile față de sine.

Atitudinile preșcolarului mare (de 5-7 ani) se dezvoltă în strânsă legătură cu activitatea sa de bază – activitatea de învățare. Copilul ocupă o nouă poziție în grădiniță – poziția de viitor școlar. Corespunzător apar și se dezvoltă noi relații interpersonale în grupul de copii, se formează și se dezvoltă aptitudinile de învățare. Principalele atitudini moral-umaniste caracteristice preșcolarului mare sunt: **atitudinile interpersonale de prietenie, de colaborare și responsabilitate, de încredere, stimă și atașament față de educator, de comunicare, de**

compătimire, de stimă față de oameni, neliniște și neîmpăcare cu răul social, atitudinile grijului față de tot ce-l înconjoară, stima față de cei ce muncesc și de produsele muncii etc.

În procesul de educație morală a copiilor o mare importanță o are cunoașterea valorilor spirituale ale neamului, adică – cultura națională. Esențial, în acest context, este ca micuții să cunoască eficient faptele de cultură populară, transmise prin cuvânt și practici.

Unul dintre elementele de transmitere a valorilor populare este folclorul care, la rândul său, este și un mijloc de păstrare a *pedagogiei populare*. Folclorul este temelia pe care s-au constituit creațiile populare orale, care redă viața poporului. Astăzi noi trebuie să privim aceste creații ca pe niște lucrări considerabile ale străbunilor noștri, care întru-chipează în sine gândurile și sentimentele poporului, care reflectă istoria lui, natura, existența, creații viabile care vor ajuta la educația generației în creștere.

Noțiunea *Folclorul copiilor* cuprinde toate genurile și speciile poeziei populare cu circulație în mediul copiilor și care corespund mentalității și cercului lor de interese. Creațiile date sunt compuse atât de către adulți, cât și de cei mici. De folclorul copiilor țin și unele creații poetice plătuite inițial pentru maturi, dar care cu timpul au trecut în repertoriul copiilor.

Diversele genuri și specii ale folclorului copiilor se deosebesc mult între ele atât în privința conținutului, funcției, cât și specificului artistic. Din cea mai fragedă vârstă copilul a fost înconjurat cu grijă de creațiile poetice orale, în care se reflectă înțelepciunea populară. La început sunt *cântecele de leagăn*, apoi *poveștile*,

ghicitorile, zicătorile. Unele creații sunt folosite cu scopul de a-l adormi pe copil, altele – dimpotrivă: de a-l amuza, a-l distra; anumite creații ale copiilor mai mari au funcție umoristico-satirică; o mare categorie de cântece și poezii însoțesc jocurile și dansurile copiilor. Importanța deosebită a tuturor genurilor și speciilor folclorului copiilor reiese din caracterul lor informativ, cognitiv și, mai ales, din valoarea lor educativă.

Expresiile și cuvintele frumoase din operele folclorice se încadrează trainic în limbajul copiilor, bineînțeles, în măsura, în care acestea le sunt accesibile.

Creația populară a copiilor prin conținutul amuzant, optimist, atrăgător are menirea să contribuie la formarea unui șir întreg de calități pozitive, necesare copiilor. Dintre acestea fac parte: dragostea de muncă, stima față de oameni, devotamentul, dreptatea, sinceritatea, îndrăzneala etc. Folclorul îi deprinde pe copiii de vârstă preșcolară să fie ageri, dibaci, să judece logic și le formează noțiuni de cântec și joc organizat, creează o atmosferă de voie bună, le trezește spiritul de inițiativă. Imitându-i permanent pe cei maturi cu îndeletnicirile folositoare, ei se pregătesc pentru munca viitoare. Tocmai de aceea folclorul pentru copii a și devenit, așa cum este numit deseori, o adevărată „enciclopedie”.

Un rol deosebit în procesul educației morale a copiilor îl are parteneriatul cu familia. Proverbul chinezesc “Semeni fapte bune și culegi deprinderi, semeni deprinderi și culegi un caracter, semeni caracter și culegi un destin” deschide acea taină mare a educației care frământă Omenirea.

Practica pedagogică ne dovedește că munca educativă desfășurată în acest

sens devine mai eficientă în măsura în care educatoarea se străduie să realizeze un parteneriat cu familia, întrucât copilul pendulează între “ce e bine” și “ce e rău” și numai aduții din familie îl pot ajuta să facă alegerea corectă.

Realizarea misiunii de părinte în cadrul educației morale a copiilor preșcolari ar avea succes, prin recunoașterea și propagarea valorilor fundamentale: *Adevărul. Binele. Frumosul. Dreptatea. Libertatea*, care pot fi dezvoltate la copii prin basm, poveste – care sunt îndrăgite de cei mici pentru că lumea fabulosului nu cunoaște îngrădiri și nu lasă neîndeplinită nicio dorință, nicio aspirație. Lumea basmului e o lume dreaptă, în care nici o nelegiuire nu rămâne nepedepsită, în care Binele triumfă întotdeauna.

Chiar și povestirea, lectura snoavelor descoperă înțelepciunile practice ale omului simplu, ale modului în care percepe el viața și lumea înconjurătoare. În snoavă, copiii descoperă reversul calităților eroilor din basm: prostie, lenevie, viclenie.

Proverbele și zicătorile exprimă un adevăr ce poate fi aplicat în diferite situații de viață, având în primul rând funcție formativă. Ca și ghicitorile, ele declanșează în mintea copilului un întreg și complicat raționament inductiv, contribuind la dezvoltarea gândirii copilului, într-un mod plăcut pentru el.

Educația morală corectă a copiilor prin parteneriatul grădiniță-familie este eficientă atunci, când există o implicare activă a părinților în activitatea grădiniței, de exemplu:

- organizarea unor acțiuni unde să fie implicați părinții, de exemplu, amenajarea spațiului de joacă, prin care părintele își aduce contribuția,

permite copiilor să învețe respectarea muncii adulților;

- organizarea și desfășurarea unor șezători la care participă pe lângă copii și părinții, bunicii, urmărește educarea dragostei și a admirației față de folclor.

Pentru dezvoltarea sentimentelor patriotice, copiii trebuie familiarizați și cu evenimentele culturale, cu tradițiile și obiceiurile specifice poporului nostru, care-l sensibilizează, și în acest fel îl învață să manifeste interes pentru valorile culturale. În acest sens s-ar putea de organizat acțiuni, unde să fie implicați și părinții: amenajarea colțului folcloric, decorarea unor obiecte, vizite la „Muzeul de Etnografie și Folclor”, serbări, participarea la spectacole organizate cu ocazia unor sărbători.

Activitatea în direcția educației morale nu este nici ușoară, nici de scurtă durată. Pentru o reușită e necesar să ne înarmăm cu jocuri, cântece, proverbe și zicători, povești și poezii, a căror latură educativă e necesar să fie valorificată împreună cu părinții.

Toate activitățile pe care le realizează grădinița în parteneriat cu familia, urmăresc scopul de a-i face pe copii să deosebească binele de rău, îi învață să fie toleranți cu cei din jur. Astfel grădinița și familia vor urmări tot timpul ca viitorul cetățean să-și formeze o personalitate armonioasă care să poată răspunde situațiilor variate ale vieții.

Realizarea cu succes în viață a subiectului anunțat de noi și anume educația morală a preșcolarilor în contextul folclorului pentru copii este posibilă doar datorită utilizării corecte și sistematice a Curriculumului preșcolar și a suporturilor didactice respective.

Curriculumul preșcolar constituie nucleul procesului de învățământ, păstrând formula tradițională a denumirii activității preșcolare cu nr.1 în planurile de învățământ, denumire care reprezintă simbolul identității naționale. În acest sens, menționăm că o activitate riguroasă, de amploare, în vederea dezvoltării curriculare în Republica Moldova s-a produs în ultimii douăzeci de ani. Curriculumul preșcolar oferă priorități la nivel de flexibilitate în alegerea textelor literare; la nivel de transparență în posibilitățile individuale de realizare a acestuia; coraport dintre obiectivele de referință și conținuturile de învățare cu pledoarie pentru finalități; plasticitate prin orientarea formării competențelor lectorale, bazate pe re-crearea situațiilor de text. Grație noii concepții de realizare a activităților de dezvoltare a limbajului și comunicării orale, precum și a literaturii artistice, stipulate de Curriculum, preșcolarul mare este solicitat să devină nu doar posesor al instrumentarului lectoral prin memorare de text, ci valorificator, amplificator și chiar creator de text.

Educația moralei pentru preșcolarii mari se realizează prin curriculum care prevede diverse tipuri de activități educaționale. Esențial, în acest context, este ca preșcolarii să cunoască eficient faptele de cultură populară, transmise prin cuvânt și practici. Un ajutor concret în educația morală prin folclor găsim în lucrările propuse de dna S.Cemortan.

Setul de caiete ale preșcolarilor, la compartimentele: *dezvoltarea limbajului, dezvoltarea literară a comunicării, lumea care ne înconjoară*, oferă o diversitate de imagini, texte literare, sarcini de lucru care contribuie la realizarea obiectivelor din perspectiva pedagogiei populare și familiarizarea cu folclorul.

Exercițiile existente în caiete presupun o solicitare amplă de formulare a propriilor păreri despre morala textului; marchează o contribuție deosebită în orientarea preșcolarului mare spre formarea propriilor viziuni; validează un demers metodologic consecvent, în care preșcolarul participă activ în formarea sa, iar formarea competențelor literare se realizează ghidat, sugestiv, oferind posibilități de analiză a soluțiilor deja existente ca pretext de aderare la o opțiune sau negare a unui fapt.

Din Abecedarul preșcolarului pe care noi îl utilizăm ca manual de bază al copiilor, enumerăm următoarele specii ce se referă la educația prin creația populară: *poezii amuzante, ghicitori, zicători, snoave, povești*.

Tipurile de sarcini de mai jos confirmă valoarea lor educativă.

Caietul preșcolarului nr.4, tema: Iarna

Exemplu de itemi: Care sunt sărbătorile de iarnă?/Lecturează imaginea./Recită poezii despre sărbătorile de iarnă./Ce obiceiuri și tradiții ale sărbătorilor de iarnă cunoști?/Spune ce măști poartă urătorii? La care sărbătoare copiii vin să colinde cu steaua?

Ornamente populare – caietul preșcolarului nr.3

Exemplu de itemi: Ce ornamente vezi în imagine?/Ce știi despre ornamentele populare?/Privește covorul din imagine. Descrie-l.

O, brad frumos – creație populară.

Exemplu de itemi: De ce crezi că anume bradul a fost ales pentru a fi împodobit?

Dibăcie – poveste populară.

Exemplu de itemi: Care sunt personajele textului?/ Cum este fiecare personaj?/ De ce textul se numește *Dibăcie*.

Caietul preșcolarului nr.3: *Costumul național*

Exemplu de itemi: Ce știi despre costumul național?/Comentează imaginea./ Prin ce se deosebește costumul femeiesc de cel bărbătesc?/Cum se numesc componentele costumului național? Descrie ornamentul din imagine.

Legenda ghiocelului

Exemplu de itemi: Descrie momentul când Baba Iarna încearcă să-l pedepsească pe ghiocel?/ Ce semnifică ghiocelul?/ Mai știi și alte legende despre ghiocel?

Boierul și Păcală (snoavă)

Exemplu de itemi: Cum a reușit Păcală să-l amăgească pe boier?/Găsește poziția care ți-a provocat hazul?

Doi iezii încăpățânați (poveste populară)

Exemplu de itemi: De ce a fost chemat omul la judecător?/ Ce i-au răspuns primii doi prieteni când omul i-a chemat în ajutor?/Găsește enunțul ce exprimă ideea textului.

Elementul creativ persistă în întreaga gamă de itemi, astfel preșcolarul fiind pus în situația de a confrunța păreri deja existente și de a medita asupra propriilor idei, exprimate în procesul diverselor activități interactive, care solicită motivația alegerii, cum ar fi: Alcătuiește o legendă./Găsește trăsăturile personajului principal. Caracterizează personajul.

De asemenea, remarcăm exercițiile de compunere a unui alt sfârșit al textului: Modifică sfârșitul lucrării. Care faptă este demnă de urmat? etc.

Sunt relevante și exercițiile de tipul: Ce exemple poți propune pentru acest caz?/ Care proverbe se potrivesc?

Exemplele de mai sus vorbesc despre tendința constructivă a soluționării problemei despre moralitate.

În final am dori să facem unele recomandări cadrelor didactice, care trebuie să știe că problema moralei și a educației morale este frecvent tratată în creația populară pentru copii. Întregul folclor destinat preșcolarilor este pătruns de atitudini, formule și imperative etice. Vom enumera câteva căi de reabilitare a educației morale în societate și în grădiniță:

- de datoria educatorului este prezența zilnică a efortului personal conștient și sistematic de autoperfecționare morală. Este necesară înțelegerea că fiecare ar trebui să lucreze cu sine însuși din punct de vedere moral și să utilizeze folclorul copiilor în acest scop. Înțelegerea trebuie să ducă la un exercițiu moral de lungă durată și la aplicarea textelor respective în procesul educativ-instructiv;
 - e necesară utilizarea pe larg a creațiilor populare orale în scopul formării personalității copilului și a comportamentelor respective: social, cognitiv, afectiv, verbal, motor și volitiv;
 - e importantă sporirea răspunderii personale în educația morală a tinerei generații, aportul altor factori educaționali la realizarea educației morale;
- de datoria educatorului este de a convinge familia să participe activ la formarea profilului moral al tinerei generații, caci bazele comportamentului moral se pun anume în primii șapte ani de viață.

Bibliografie

1. Băieșu N., *Folclorul ritualic și viața*. Știința, 1991
2. *Curriculumul educației copiilor de 5-7 ani în instituțiile preșcolare*. Chișinău, 2000
3. Cemortan S., *Dezvoltarea verbal-artistică a preșcolarilor*. Știința, 1992
4. Cristea S., *Fundamentele științelor educației*. Chișinău-București, Litera, 2003
5. Cuznețov L., *Etica educației familiale*. Chișinău, Muzeum, 2003
6. Claparede Ed., *Psihologia copilului și pedagogia experimentală*. București, 1994

Recenzent:

Stela Cemortan, doctor habilitat în pedagogie, profesor universitar

Mediul de formare a competenței socioculturale

Ion CREȚU,

cercetător științific stagiar,

Institutul de Științe ale Educației

Rezumat

Științele din aria curriculară Științe socioumane joacă un rol important în formarea cetățeanului, iar disciplinei Istorie îi revine sarcina importantă de a forma o personalitate capabilă să se integreze în societate, să contribuie la armonizarea relațiilor din societate, și în special crește rolul ei în integrarea minorităților etnice în cadrul ei, prin înlăturarea stărilor de incertitudine și nesiguranță

Dezvoltarea competenței socioculturale în învățământul preuniversitar din Republica Moldova pornește de la sensibilizarea asupra problematicii autoreflexiei culturale spre reflectarea culturală a culturii-țintă și de aici la evaluarea acestei reflectări cu realitatea.

Limba maternă și cultura maternă sunt strâns legate și trebuie să fie studiate împreună. Astfel, buna însușire a limbii depinde de o bună cunoaștere și înțelegere a culturii; o cultură nu poate fi bine asimilată decât de cei care posedă limba culturii-țintă.

Pentru a cunoaște o altă cultură, ce se dezvoltă în cadrul unei culturi materne, este necesar de a avea o atitudine lipsită de prejudecăți față de diferențele culturale și de o metodă fiabilă pentru a interpreta ceea ce se vede și se înțelege pe

Abstract

Humanitarian sciences play an important role in the formation of citizen, the socio-cultural competence take an important part in the integration in the society of different minorities with cultural differences leading to the peace in society and the lack of conflicts.

parcursul interacțiunilor cu persoanele acestei culturi.

Competența socioculturală are drept scop înțelegerea de către vorbitor a unei limbi străine, a concepției despre lume, a națiunii de bază, reglarea comportamentului său cultural.

Competența socioculturală este posedarea unui sistem de sensuri latente, care se plasează după „învelișul” conceptual și care formează baza informațională a purtătorului limbii, dar care destul de rar se materializează în limbă.

Competența socioculturală se demonstrează nu numai prin reflecție, ci se recunoaște prin comportament și interpretare. Competența socioculturală nu este statică, ci se modifică potrivit necesităților circumstanțelor individuale de viață.

Competența socioculturală are un caracter transdisciplinar întrucât ea se formează în cadrul mai multor discipline, în special a disciplinelor socioumane: **istoria, educația civică, geografia, limba și literatura maternă, limbile moderne, istoria culturii, religie** precum și a disciplinelor opționale etc.

Nu mai puțin important este și posesia unor cunoștințe culturale, pe care elevii le pot obține în cadrul lecțiilor de istorie, educație civică, psihologie, limbă maternă etc.

Disciplina *Istorie* contribuie la formarea și dezvoltarea competențelor-cheie europene și naționale, cu precădere în ceea ce privește calitățile viitorului cetățean.¹

Educația istorică are un rol deosebit în dezvoltarea unor deprinderi și abilități necesare pentru a forma un cetățean activ și responsabil. În acest context, istoria are menirea de a forma un cetățean democratic, individul trebuie să fie înzestrat pe parcursul școlarității cu un ansamblu de competențe funcționale, care să-i permită să îndeplinească sarcini semnificative din viața reală.

Istoria ca disciplină fundamentală în cadrul științelor socioumane are un rol decisiv în formarea unor cunoștințe, abilități, atitudini față de un popor sau altul, combaterea unor stereotipuri, formarea empatiei, educarea toleranței în societate.

Istoria are drept sarcină explicarea trecutului, în baza izvoarelor istorice, interpretarea evenimentelor istorice, cultivarea unor valori general-umane.

Am putea menționa aici obiectivele predării istoriei precum:²

- educarea unor cetățeni responsabili și implucați activ în viața politică și în cultivarea respectului pentru diferențele între popoare, fiind bazate pe afirmarea identității naționale și a principiilor toleranței;

- promovarea valorilor fundamentale, precum: toleranța, înțelegerea reciprocă, drepturile omului și democrația;

- afirmarea propriei identități, individuale și colective, prin cunoașterea moștenirii istorice comune în aspectele locale, naționale, regionale, europene și globale etc.

Evenimentele istorice trebuie interpretate obiectiv, imparțial.

De aici rezultă și rolul important pe care îl are profesorul de istorie în dezvoltarea competenței socioculturale.

Studiul competenței socioculturale trebuie să includă toate aspectele nefuncționale.

Elevul care posedă competența socioculturală va fi apt să interpreteze și să interrelaționeze diverse sisteme culturale, va putea gestiona disfuncțiile și rezistențele proprii față de comunicarea interculturală, pe care o vom numi în continuare conflict.

Adaptarea la diversitate. Cazul Republicii Moldova (studiu de caz)

Multiculturalismul și diversitatea culturală în Republica Moldova sunt o realitate. Societatea moldovenească reprezintă un amalgam de culturi, problema identitară la fel își pune amprenta asupra relațiilor din cadrul ei.

Existența minorităților etnice, religioase de asemenea constituie o situație ce

¹ Curriculum pentru disciplina ISTORIA, Clasele V- IX, Chișinău, 2010

² Curriculum pentru disciplina ISTORIA, Clasele V- IX, Chișinău, 2006, p.3-4

impune integrarea lor în societate. Societatea polietnică necesită o deosebită atenție din partea statului. Statul are instrumente necesare de a integra aceste minorități în societate. Diferențele culturale constituie de cele mai adeseori piedici în calea integrării minorităților în societate. Instituțiile statului, dar în primul rând școala, trebuie să joace un rol important în procesul de integrare socială. Drept premisă pentru acest proces de integrare servesc politicile statului în acest domeniu. Minoritățile etnice necesită o atenție deosebită din partea statului, precum respectarea drepturilor lor. Statul trebuie să le ofere o perspectivă pentru a se dezvolta, a-și păstra tradițiile, cultura. În același timp autoizolarea acestor comunități etnice de cea majoritară, ar crea tensiuni și conflicte în societate.

Educația joacă un rol vital în dezvoltarea unor valori, abilități, care ar contribui la integrarea în societate, la reducerea tensiunilor etnice din societate, la combaterea stereotipurilor, a prejudecăților.

Deseori sentimentele etnice sunt utilizate de politicieni în scopuri electorale, care produc tensiune, conflicte, frică, insecuritate în cadrul societății. Unele forțe politice se adresează direct unor minorități etnice cu diferite apeluri de susținere, astfel că populația cade în capcana unor politicieni iresponsabili. Prin aceasta se observă și deficitul de cunoștințe, prezența unor stereotipuri, prejudecăți, care împiedică integrarea socială a acestor minorități.

În această situație se observă și lipsa competenței socioculturale, ceea ce ar reduce din tensiune, ar preveni orice conflict intercultural și etnic. Această competență ar contribui la construirea încrederii între

popoare, la soluționarea multor probleme de ordin social, politic, cultural.

Considerăm că această finalitate ar trebui să fie urmărită prin studiul Evaluarea autentică a competenței socioculturale.

Există diferite definiții date competenței socioculturale, marea lor majoritate poartă același sens.

Competența socioculturală este definită drept un set de cunoștințe, abilități și capacități exprimate prin comportamente și atitudini culturale integrate în metodele practice ale sistemului, care face posibilă acțiunea eficientă în situații interculturale.

Competența socioculturală se concretizează în competențe specifice:

- atitudinea de deschidere și de interes față de persoane, societăți și culturi străine;
- capacitatea de a relativiza punctul său de vedere și propriul sistem de valori culturale;
- capacitatea de a domina categoriile descriptive proprii stabilirii relației dintre propria sa cultură și cea străină;
- capacitatea de a menține rolul intermediarului cultural între cultura sa și cultura străină însușită, inclusiv în situațiile de caracter conflictual.

Deschiderea spre alte culturi, dobândirea unei disponibilități pentru contactul neconflictual ca reprezentant al altei culturi, capacitatea de a detecta efectele etnocentrice în documentul care provine de la cultura elevului, cunoașterea diferitor mecanisme de influență străină în țara sa (imigrația, dominarea culturală, războaie), capacitatea de a identifica și utiliza diferite strategii de contact cu străinii.

Competența socioculturală este dobândită prin transferul și integrarea

cunoștințelor despre indivizi și grupuri de oameni în practici specifice și politici aplicate în anumite medii culturale.

Competența socioculturală este o modalitate de a se situa într-o manieră ajustată și activă în cadrul proceselor interculturale. Această competență are la bază reflectarea asupra conceptelor de cultură și identitate. Aceasta permite un demers cognitiv prin care se ține cont de diversele reprezentări culturale ale realității, interogare asupra stereotipurilor și a prejudecăților care decurg din aceasta și de atenție la regulile de comunicare între persoane și în cadrul grupurilor. Acest demers cognitiv ar fi insuficient fără o atitudine de empatie care permite de a înțelege interiorul și de a acompania strategiile personale și colective de schimbare culturală și de re poziționare identitară care au loc în cadrul relațiilor.

Aceasta presupune, de asemenea, o ascultare și o distanțare de propriile emoții pentru a fi capabil de a menține dialogul chiar în condiții dificile și pentru a percepe și a articula interpretările contradictorii, raportate la realitate, și de așteptări reciproce divergente raportate la comunicare (tolerante ambiguității).

Educația socioculturală invită la autoreflexie, la înțelegerea altor culturi, pentru a gestiona diferențele culturale. Finalitatea educației socioculturale o constituie competența socioculturală. Educarea competenței socioculturale

este cheia pentru o activitate de integrare cu succes în societate.

Competența socioculturală trebuie să fie proprie fiecărui cetățean și membru al societății într-o lume multiculturală.

Educația trebuie orientată spre integrarea cetățenilor de diferite culturi în societate, de a putea trăi în mediul intercultural.

Firește, stabilirea contactului cu o persoană ce face parte din altă cultură necesită în primul rând cunoașterea limbii străine pentru a facilita stabilirea unor relații interculturale.

Bibliografie

1. Clanet C., *L'interculturel: introduction aux approches interculturelles en education et en sciences humaines*. Toulouse, Presses universitaires du mirail. 1990.
2. Cuhe D., *La notion de culture en sciences sociales*. Paris, éditions la découverte. 2004
3. Cucos C., *Educația. Dimensiuni culturale și interculturale.*, Iași, Ed. Polirom, 2000.
4. *Curriculum pentru disciplina ISTORIA*, Clasele V- IX, Chișinău, 2010
5. *Curriculum pentru disciplina ISTORIA*, Clasele V- IX, Chișinău, 2006

Recenzent:

Maria Hadârcă, doctor, conferențiar cercetător, IȘE

Competența profesională a cadrului didactic – condiție decisivă în implementarea curriculumului școlar

Ion BOTGROS,

doctor, conferențiar universitar,
Institutul de Științe ale Educației

Ludmila FRANȚUZAN,

doctor în pedagogie,
Institutul de Științe ale Educației

Rezumat

În acest articol se analizează conceptul de competență în general și conceptul de competență profesională a cadrului didactic în special. Sunt prezentate și structurate componentele profesionale ale cadrului didactic: *competență intelectuală, competență comunicativă, competență managerială, competență investigațională, competență metacognitivă*. Analog competenței școlare, în formarea competenței profesionale a cadrului didactic se parcurg patru etape: *cunoștințe fundamentale, cunoștințe funcționale, cunoștințe interiorizate, cunoștințe exteriorizate*.

Actualmente, conceptul de competență pentru orice domeniu de activitate reprezintă condiția care asigură performanța și eficiența. Atribuind acest concept cadrului didactic, el reprezintă un indice al calității instruirii și succesului profesional.

Abstract

This article examines the concept of competence in general and frame of the concept of professional competence in particular. There are given the components of teacher's professional competence structured as follows: intellectual competence, communicative competence, managerial competence, investigative competence, metacognitive competence. Like the school competence, in the formation of teacher's professional competence there are undergoing four stages: basic knowledge, functional knowledge, internalized knowledge, externalized knowledge.

Literatura de specialitate propune o gamă de definiții conceptului de *competență profesională a cadrului didactic* care în sens larg reprezintă: „capacitatea educatorului de a se pronunța asupra unei probleme pedagogice, în vederea cunoașterii aprofundate a legităților și

determinărilor fenomenelor educative”, iar în sens restrâns, „se referă la capacitatea unei persoane de a realiza, la un anumit nivel de performanță, totalitatea sarcinilor tipice de muncă specifice profesiei didactice” [Apud 4, p.15].

C.Croitoru definește competența didactică drept capacitatea cadrului didactic de a soluționa o problemă, de a interpreta un fenomen, de a lua o decizie sau de a efectua o acțiune și „presupune: *cunoștințe temeinice, pregătire metodică și psihopedagogică deosebită, stil pedagogic, tehnici pedagogice și măiestrie didactică* [13].

I.Jinga abordează competența profesională a cadrului didactic drept: „un ansamblu de capacități cognitive, afective, motivaționale și manageriale care interacționează cu trăsăturile de personalitate ale educatorului, conferindu-i acestuia calitățile necesare efectuării unei prestații didactice care să asigure îndeplinirea obiectivelor proiectate de către marea majoritate a elevilor, iar performanțele obținute de aceștia să se situeze aproape de nivelul maxim al potențialului intelectual al fiecăruia”. Autorul propune trei tipuri de competențe care formează, în opinia sa, competența profesională a cadrului didactic: *competența de specialitate; competența psihopedagogică, competența psihosocială și managerială*. [11, p.92].

S. Cristea evidențiază patru tipuri de competențe generale ale cadrului didactic și anume:

– **competența politică**, demonstrată prin receptarea și angajarea corectă a responsabilităților directe și indirecte transmise la nivelul finalităților macrostructurale (idei pedagogice – scopuri pedagogice);

– **competența psihologică**, demonstrată prin receptarea și angajarea corectă a responsabilităților transmise de la nivelul finalităților microstructurale;

– **competența științifică**, demonstrată prin calitatea proiectelor elaborate la linie de continuitate dintre cercetarea fundamentală-aplicată;

– **competența socială**, dependentă prin resursele de adaptare ale actorilor educației la cerințele comunității educative naționale aflate în mișcare [1].

A.C. Marcovoi evidențiază patru componente ale competenței profesionale ale cadrului didactic:

- cunoștințe de specialitate;
- priceperi în educația de specialitate;
- poziție psihologică de specialitate;
- trăsături de caracter deosebite [12].

În [4] competența profesională a cadrului didactic este abordată drept „nivel calitativ specificat în standard ocupațional”.

Conceptul de competență pedagogică reprezintă un standard profesional minim la care trebuie să ajungă un cadru didactic, „astfel încât societatea să fie protejată de riscul profesării acestei meserii de către oameni insuficient pregătiți” [7]. Corelarea dintre competențe și standardele profesionale este explicată prin faptul că: ”Standardele sunt propuse cadrului didactic în calitate de flux de intrare, iar competențele sunt produsul obținut în urma realizării procesului de învățământ”[4]. Elementul-cheie al standardizării îl constituie competența profesională, care reprezintă un indice al calității comportamentului profesional. Abordarea competenței profesionale ca țintă a standardizării, eficientizează stabilirea de legături

funcționale dintre cerințele societății și posibilitățile de realizare a acestora de către sistemul de învățământ contemporan. Printre avantajele standardizării se poate enumera asigurarea calității formării profesionale inițiale și crearea unui mecanism eficient de evaluare a calității învățământului profesional [8].

Autoarele E.Muraru și O.Dandara abordând problema standardelor de formare profesională afirmă că formarea specialiștilor cu o calificare corespunzătoare noilor cerințe ale procesului educațional este posibilă doar în cazul când va fi creat un sistem care se va baza pe standardele formării/perfecționării profesionale, având elementul-cheie competența profesională [9].

Evoluția activității de formare profesională a cadrelor didactice are loc prin circuitul: *formare inițială-formare continuă-autoformare*. Formarea inițială este insuficientă pentru un cadru didactic competent de aceea este nevoie de formare continuă și de perfecționare la nivelul standardelor cerute de un învățământ modern.

Specialiștii sunt pregătiți pentru o carieră profesională care implică de regulă noi intervenții formative, iar formarea profesională continuă constituie o posibilitate reală ca fiecare profesor să-și valorifice potențialul său intelectual în funcție de disponibilitățile profesionale. Formarea profesională continuă obligă cadrul didactic de a se întoarce permanent asupra propriei identități în scopul determinării și completării golurilor, creând premisele unei reflecții juste asupra ocupației [5, p.24-25].

Etapa actuală de reformare a învățământului din R.Moldova a determinat cercetarea pedagogică să se axeze pe

identificarea unor noi finalități educaționale reprezentate de competențele școlare și respectiv orientarea spre noi modalități de abordare a Curriculumului școlar. Aceste restructurări prevăd modificări și în pregătirea cadrelor didactice, căci o pregătire insuficientă a profesorului conduce spre ezitare.

Învățământul este un domeniu mobil, care răspunde cerințelor sociale aflate într-o continuă schimbare și transformare, iar principalul factor al schimbării în domeniul învățământului este personalitatea *profesorului*.

D. Sălăvăstru menționează că profesorul nu este doar o persoană care propune conținuturi, formulează sarcini și cere anumite conduite, dar lui îi revine rolul primordial în cadrul următoarelor activități didactice:

- stimularea și întreținerea curiozității elevilor;
- cunoașterea/descoperirea noului;
- formarea de competențe și comportamente necesare pentru integrarea în societate;
- consolidarea încrederii în forțele proprii;
- descoperirea identității personale [2].

Realizarea eficientă a acestor sarcini depinde de competența profesională a fiecărui cadru didactic.

Actualmente, când se impune în sistemul educațional axarea pe competențe, devine tot mai necesară abordarea competenței profesionale a cadrului didactic, deoarece numai un cadru didactic competent va putea să formeze un anumit ansamblu de competențe școlare la elevi. Este momentul când se solicită stringent prezența competenței didactice ca

o condiție decisivă în formarea personalității elevului și asigurarea calității procesului educațional.

Studii recente relevă că „profesorul zilelor noastre” trebuie să posede:

- un nivel corespunzător al pregătirii în domeniul său de activitate;
- o perfectă stăpânire a pedagogiei;
- o amplă deschidere asupra lumii culturale și sociale;
- solide calități morale;
- dorința de a se înscrie într-un modul de educație permanentă pentru a-și perfecționa cunoștințele” [Apud 11, p.74]

Un cadru didactic competent trebuie să cunoască conținutul științific al disciplinei, să realizeze corelații interintra- și pluridisciplinare și să adapteze acest conținut vârstei și particularităților specifice grupului de elevi prin tehnologii didactice proprii.

În viziunea noastră, competența profesională a cadrului didactic este reprezentată de:

- **competența epistemologică;**
- **competența de comunicare;**
- **competența managerială;**
- **competența de investigare,**
- **competența metacognitivă.**

Competența epistemologică este structurată pe trei componente:

- *componenta de specialitate* reprezintă un ansamblu de cunoștințe, priceperi și deprinderi specifice unui anumit domeniu al cunoașterii, ca de exemplu: biologia, fizica, chimia și altele;
- *componenta psihopedagogică* e reprezentată de un ansamblu de cunoștințe, priceperi și deprinderi specifice domeniului psihopedagogic;
- *componenta culturală* reprezintă

un ansamblu de cunoștințe variate din diverse domenii ale cunoașterii necesare pentru rezolvarea diverselor situații.

Competența managerială vizează luarea de decizii adecvate, în scopul realizării obiectivelor stabilite și obținerea de rezultate eficiente. Profesorul conduce procesul de formare/dezvoltare a personalității elevului atât prin intermediul disciplinei de specialitate, cât și prin alte activități extracurriculare orientând și dirijând astfel resursele umane, materiale și didactice pentru realizarea eficientă a obiectivelor procesului educațional.

Competența comunicativă vizează măiestria cadrului didactic de a elabora mesaje educaționale în dependență de particularitățile câmpului psihopedagogic. În cadrul activității pedagogice comunicarea, reprezintă atât o artă cât și un instrument profesional necesar și indispensabil cadrului didactic pentru stabilirea relațiilor constructive cu elevii, părinții, cadrele didactice.

Competența de investigare permite cadrului didactic să valorifice cercetările pedagogice în direcția reglării și autoreglării procesului de învățământ în general și în special să realizeze diverse investigații în scopul eficientizării procesului educațional.

Competența metacognitivă prin „*metacogniție*” se înțelege ansamblul de cunoștințe pe care individul le deține referitor la funcționarea propriei cogniții, dar și la procesele de control care dirijează activitățile cognitive în timpul executării lor. Aspectul fundamental al acestei competențe este autocunoașterea, adică o mai bună cunoaștere de sine, a strategiilor utilizate în diverse

situații, a punctelor forte și a celor slabe, pentru a deveni mai flexibili în diverse situații prin antrenarea proceselor de monitorizare, control, reglare.

Cercetările efectuate asupra formării competenței profesionale a cadrului didactic demonstrează că acesta este un proces complex și de lungă durată [6]. Astfel formarea competenței profesionale a cadrului didactic ca și formarea competenței școlare necesită parcurgerea a patru etape succesive:

I. Etapa cunoștințelor fundamentale

II. Etapa cunoștințelor funcționale

III. Etapa cunoștințelor interiorizate

IV. Etapa cunoștințelor exteriorizate

Aceste patru etape sunt indispensabile în formarea unui cadru didactic competent.

În acest sens M.Diaconu și I.Jinga abordează competența pedagogică drept acel „nivel de performanță la care diferiți algoritmi metodici de realizare a unor sarcini de predare sunt selecționați, combinați și puși în aplicare în funcție de modificările contextului situațional în care se desfășoară activitatea instructiv-educativă cu elevii” [10].

Pe măsura acumulării experienței și a dezvoltării aptitudinii pedagogice, un cadru didactic dobândește *măiestrie pedagogică*. Măiestria pedagogică se referă la cea mai superioară treaptă de dezvoltare a competenței pedagogice.

La acest nivel de performanță profesorul este capabil să sesizeze în interiorul unei anumite situații aspectele care îl solicită să-și restructureze și adapteze modul de acțiune, într-o manieră adecvată și inovatoare pentru soluționarea problemelor pe care le im-

pune situația semnificativă atunci când schemele acționale preexistente devin insuficiente.

Astfel competența didactică este o structură a unei personalități extrem de complexe, autoconstructive, centrate pe aptitudinea pedagogică și care joacă rol de instrument de unificare, codificare și exprimare sub formă de comportamente educaționale totalitățile datelor personalității aflate în rol de profesor.

Pentru a forma calitativ competențele școlare, procesul de învățământ trebuie să posede:

- personal didactic competent,
- management performant;
- scopuri și obiective clar definite;
- climat organizațional favorabil instruirii, învățării și dezvoltării.
- un cadru legislativ și normativ adecvat;
- logistică adecvată [11]

Or, calitatea educației depinde de nivelul de pregătire a cadrelor didactice, de competența profesională a acestora.

Este evident că implementarea Curriculumului școlar perfecționat la ce-a de-a treia etapă, axat pe competențe, prevede *schimbare* nu numai la nivel de elev, dar și la nivel de cadru didactic.

Deci, fiecare profesor trebuie să conștientizeze ce aduce nou *schimbarea*, pentru a se putea adapta și corespunde noilor cerințe înaintate.

Schimbarea, în cadrul procesului educațional se cere a fi analizată profund de către cadrul didactic, fiindcă de el depinde asigurarea succesului și realizarea unui învățământ de calitate.

Bibliografie

1. Cristea S., *Dicționar de termeni pedagogici*. București: Editura Didactică și pedagogică, 1998.
2. Sălăvăstru D., *Psihologia educației*. Iași: Editura Polirom, 2004.
3. Jinga I., *Manual de pedagogie*. București, Editura: ALL Educațional S.A., 2001.
4. Petrovici C., *Principii și criterii de evaluare a competențelor profesionale ale învățătorilor debutanți*. Teză de doctor în pedagogie. Chișinău, 2006.
5. Callo T., *O pedagogie a integralității. Teorie și practică*. Editura: CEP USM, Chișinău, 2007.
6. Botgros I., Franțuzan L. *Metodologia formării competențelor școlare în cadrul orelor de biologie, fizică, chimie*. Revista *Univers Pedagogic*, 2007, nr.3, p.29-31, (0,38 c.a).
7. Gliga L., *Standarde profesionale pentru profesia didactică*. București: Editura Polisib SA, 2002.
8. Guțu Vl., Muraru E., Dandara O., *Proiectarea standardelor de formare profesională inițială în învățământul universitar. Ghid metodologic*. Chișinău, CE USM, 2003. (51).
9. Muraru E., Dandara O., *Corelarea standardelor de formare inițială și continuă a cadrelor didactice. În Politici educaționale în domeniul formării continue a cadrelor didactice și manageriale din învățământul preuniversitar*. Chișinău: Centrul Educațional Pro Didactica, 2003, p.38-45.
10. Diaconu M., Jinga I., *Pedagogie*. București: Editura ASE, 2004.
11. Jinga I., *Educația și viața cotidiană*. București: Editura didactică și pedagogică R.A. 2008.
12. Зимняя И.А. *Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования*. [online], 2010. <http://aspirant.rggu.ru/article.html?id=50758>
13. Croitoru C., *Competența didactică – nucleu al personalității* [online], 2008. www.didactic.ro
14. Mândăcanu V., *Bazele tehnologiei și măiestriei pedagogice*. Chișinău: Editura LYCEUM, 1997.

Recezent:

Nelu Vicol, doctor, conferențiar universitar, IȘE

Aspecte teoretice referitoare la calitatea învățământului superior

Sergiu BACIU,

doctor, conferențiar universitar,
Institutul de Științe ale Educației

Rezumat

În articol sunt prezentate diferite aspecte și componente ale asigurării calității în învățământul superior: politici, sisteme și procese care trebuie să asigure un produs educațional competitiv, capabil să satisfacă cerințele clienților.

Fenomenul globalizării se face tot mai mult simțit în ultimii ani, producând schimbări și în sistemele de învățământ din întreaga lume. Dezvoltarea într-un ritm foarte rapid a tehnologiilor informaționale impune schimbări majore în sectorul educațional, care nu își mai poate conserva caracterul tradițional, național, reglementat de politici guvernamentale, ci tinde să capete dimensiune internațională.

Între instituțiile de învățământ superior (ÎȘ) se naște o competiție pentru:

- atragerea studenților;
- atragerea finanțării publice și private;
- dezvoltarea patrimoniului;
- creșterea încasărilor din taxe și servicii oferite pe piață;
- obținerea acreditărilor și recunoașterea diplomelor;
- reputație națională și internațională
- atragerea profesorilor și cercetătorilor buni;
- adjudecarea proiectelor de cercetare;

Abstract

Quality assurance in higher education can be defined as a range of policies, systems and processes meant to maintain and enhance educational quality, relying on analyses and comparisons between targeted and actual results, with a view to identifying the shortcomings.

- expansiunea teritorială;
- obținerea premiilor pentru activitatea științifică, editorială, sportivă etc.

Pe lângă rolul ei cultural major, care se exercită prin creație intelectuală, ÎȘ este și o organizație furnizoare de servicii. Produsele imateriale oferite de ÎȘ pe piață sunt **cunoștințele și competența** – sub diverse forme ca: pregătirea de specialiști în diferite domenii specifice (prin educație, instruire, training etc.), cercetare, proiectare, consultanță, expertiză, implicarea membrilor comunității academice în diferite aspecte ale vieții societății etc. [1].

La nivel mondial sunt stabilite anumite cerințe referitoare la învățământul superior, elucidate în Declarația Mondială asupra învățământului superior pentru secolul al XXI-lea:

a) *Misiunea și funcțiile învățământului superior* – în general, misiunea unităților de învățământ superior este de a educa, a pregăti și a cerceta, iar, în particular,

universitățile au misiunea de a contribui la dezvoltarea durabilă și la dezvoltarea întregii societăți, privită în ansamblul ei. Îndeplinirea acestei misiuni și atingerea acestor deziderate pot avea loc în următoarele condiții:

- prin cursurile oferite, al căror conținut să fie în permanență adaptat cerințelor prezente și viitoare ale societății, universitățile, prin combinarea în cadrul pregătirii profesionale a cunoștințelor și aptitudinilor specifice, trebuie să ofere calificări înalte absolvenților, care să devină nu numai înalt profesioniști, ci și cetățeni responsabili și capabili să răspundă cerințelor tuturor sectoarelor de activitate;
- universitățile trebuie să ofere posibilitatea unei educații la un nivel ridicat, pe toată durata vieții, oferindu-le studenților/cursanților o paletă largă de opțiuni și flexibilitate, atât la intrarea în sistem și la absolvire, cât și oportunități de dezvoltare individuală și mobilitate socială, în vederea educării lor și a participării active în cadrul societății, având ca scop consolidarea drepturilor omului, dezvoltarea durabilă, democrația și pacea, în contextul respectării legii; diseminarea cunoștințelor și formarea creativității prin intermediul cercetării, ca parte a serviciilor către comunitate, oferirea experienței și cunoștințelor în dezvoltarea economică, socială și culturală, precum și dezvoltarea cercetării științifice și tehnologice în științele sociale, umaniste și artă;
- oferirea unui suport de interpretare, promovare și diseminare a culturii naționale și regionale, internaționale și istorice, în contextul pluralismului și diversității culturale;
- protejarea și consolidarea valorilor sociale prin pregătirea tinerilor în spiritul valorilor democrației, prin oferirea unor perspective critice asupra opțiunilor strategice;
- contribuția la dezvoltarea și la îmbunătățirea sistemului de educație, la toate nivelurile, inclusiv prin pregătirea profesorilor.

b) Rolul etic, autonomia, responsabilitatea și funcția de anticipare – în conformitate cu recomandările Statutului Personalului Didactic din Învățământul Superior, aprobat de Conferința Generală UNESCO din noiembrie 1997, universitățile, personalul acestora și studenții trebuie:

- să conserve și dezvolte funcțiile lor critice prin exerciții ale eticii, rigorilor științifice și intelectuale în cadrul variatelor activități;
- prin procesul de înțelegere și dezvoltare, să vină în sprijinul societății prin dezbateră, într-o modalitate complet independentă și prin exercitarea unei autorități intelectuale, a problemelor etice, culturale și sociale, în completă cunoștință de cauză privind responsabilitățile ce le revin;
- să-și întărească funcțiile critice și de previziune, prin analize permanente ale trendurilor sociale, economice, culturale și politice, concentrându-se asupra zonelor critice, semnalând și prevenind pericolele posibile;
- prin exercitarea capacității intelectuale și a prestigiului moral, să asigure apărarea și diseminarea activă a valorilor universal acceptate, inclusiv pacea, justiția, libertatea, egalitatea și solidaritatea, așa cum acestea sunt prevăzute în Constituția UNESCO;
- să beneficieze de o autonomie academică deplină și de libertate, concepută ca

un set de drepturi și obligații, în condițiile responsabilității față de societate;

- să exercite un rol activ în identificarea și abordarea problemelor care afectează bunăstarea comunităților, națiunilor și societății umane, în ansamblul ei.

c) *Egalitatea accesului la studiile universitare* – în conformitate cu art. 26.1. din Declarația Universală a Drepturilor Omului, admiterea în învățământul superior trebuie să se bazeze pe merite, abilități, eforturi, perseverență și devotament, demonstrate de cei ce doresc să fie acceptați în sistem, sistem ce poate îmbrăca schema unei educații de-a lungul vieții, pe baza recunoașterii abilităților anterior dobândite.

Drept urmare, nu poate fi acceptată nicio discriminare în asigurarea accesului în învățământul superior pe motive de rasă, vârstă, limbă, religie, dizabilități fizice sau diferențe economice, culturale și sociale.

Universitățile trebuie să funcționeze pe baza unui parteneriat activ cu părinții, școlile, studenții, grupurile socioeconomice și comunitățile locale. Învățământul liceal trebuie să asigure nu numai pregătirea candidaților calificați pentru accesul în învățământul superior, prin dezvoltarea capacității de a învăța pe o bază largă, dar să și ofere o deschidere către viața activă, prin pregătirea pentru o gamă variată de locuri de muncă. Ca urmare, accesul la învățământul superior trebuie să rămână deschis aceluia care au finalizat cu succes ciclul liceal (sau echivalentul) sau care prezintă calificările necesare, indiferent de vârstă și fără discriminare. Drept consecință a cererii în continuă creștere pentru învățământul superior, universitățile trebuie să dezvolte politici de acces bazate pe merite individuale.

Accesul la învățământul superior trebuie facilitat pentru grupuri speciale, cum ar fi minorități culturale sau lingvistice, grupuri cu dizabilități, grupuri dezavantajate sau care trăiesc sub ocupație, atâta timp cât aceste grupuri, colectivități sau persoane individuale reprezintă valori pentru dezvoltarea societății sau națiunilor. Ca urmare, trebuie oferite ajutoare materiale și soluții educaționale care să le permită atât accesul, cât și continuarea studiilor [2].

Oportunitatea asigurării calității este aceea că instituțiile de învățământ superior sunt acele instituții de care este nevoie pentru ca Europa să devină, în conformitate cu programul de la Lisabona, cea mai dinamică și mai competitivă economie a cunoașterii. Raportul lui Wim Kok, prezentat în noiembrie 2004, este categoric: țările europene au rămas în urmă față de obiectivele de la Lisabona și este îndoielnic că mai pot recupera handicapul. „Evenimentele externe nu ne-au ajutat să ne atingem obiectivele, dar Uniunea Europeană și Statele Membre au contribuit, cu certitudine, ele însele la întârzierea înaintării, nereușind să îndeplinească mare parte din strategia de la Lisabona cu destulă repeziciune. Prestația decepționantă se datorează unei agende supraîncărcate, slabei coordonări și unor priorități aflate adesea în conflict. Totuși, un fapt crucial a fost lipsa unei acțiuni politice hotărâte.” [3].

Mai devreme sau mai târziu, odată cu tendințele de extindere a Uniunii Europene, existența unui sistem viabil de asigurare a calității va fi considerat cu adevărat o prioritate.

Incontestabil, calitatea performantă în învățământul superior se poate asigura în condițiile aplicării unui *concept adecvat de calitate*. Au fost întreprinse

diverse încercări de a defini calitatea în învățământul superior, o sinteză a acestora sunt prezentate în tabelul de mai jos.

Accepțiunea dominantă, oficială a calității la începutul anilor '90	Percepții asupra calității în mediul academic după anii '90
Calitatea ca „perfecțiune” sau „consistență”	Calitatea ca „eșec în umplerea unor goluri”
Calitatea ca „valoare returnată”	Calitatea ca „povară/sarcină”
Calitatea drept „calitate totală”	Calitatea ca „lipsă a încrederii reciproce”
Calitatea ca „angajare/angajament al managementului”	Calitatea ca „suspiciune a motivelor manageriale”
Calitatea ca „schimbare culturală”	Calitatea drept „cultură a devenirii”
Calitatea „probată printr-o evaluare externă de către experți”	Calitatea ca „impresie a managementului și joc”
Calitatea ca „transformatoare a cursanților”	Calitatea drept „constrângere a lucrului în echipă”
Calitatea drept „conformitate cu scopul”	Calitatea ca „disciplină și tehnologie”
Calitatea ca „excepțional” sau „excelență”	Calitatea ca „ritual și tokenism”
Calitatea ca „satisfacție a clienților”	Calitatea ca „rezistență în prima linie”

Tabelul 1. Orientări în definirea calității în învățământul superior [4]

Din multitudinea de criterii, prin prisma cărora a fost definită calitatea în învățământul superior, putem concluziona că nu se poate vorbi despre o definiție unitară a calității în acest domeniu, dar că toți o recunoaștem atunci când o întâlnim ca rezultat și nu ca simplă acțiune și că obținerea ei este un drum fără sfârșit. Un grup de cercetători din Republica Moldova formulează următoarea definiție: „**Calitatea unei universități este măsura în care produsele și activitatea ei satisfac cerințele și așteptările clienților și partenerilor ei interni și externi**” [5, p. 101].

Indiferent de definiția atribuită calității la nivelul comunităților academice internaționale, s-a ajuns însă la un consens în ceea ce privește:

- atingerea și menținerea celor mai înalte standarde posibile, demonstrate prin

mecanisme de identificare și satisfacere a nevoilor sociale;

- angajarea în identificarea sistematică a oportunităților, a punctelor forte și a zonelor slabe;
- utilizarea eficientă a resurselor;
- înnoirea programelor de învățământ și a metodelor de predare;
- dezvoltarea unor programe permanente de specializare și perfecționare a personalului;
- capacitatea de adaptare rapidă și flexibilă la nevoile studenților și altor părți interesate;
- elaborarea unor proceduri realiste de evaluare;
- asigurarea unor resurse financiare corespunzătoare [6].

Din analiza acestor lucrări, se poate observa că ÎIS preiau bunele practici de

asigurare a calității de la universitățile occidentale și de la întreprinderile private.

Scopul învățământului superior este de a schimba studentul ca personalitate, ca nivel de cunoștințe, abilități, competențe, dezvoltându-i capacitatea de autoinstruire. ÎS are datoria de a asigura predarea, învățarea și evaluarea de calitate pentru a contribui la dezvoltarea personală și profesională a studenților, la bunăstarea societății și dezvoltarea sa durabilă. Calitatea procesului educațional nu se poate aprecia numai prin calculul unor indicatori cantitativi, de genul: numărul de studenți/cadru universitar, capacitatea sălilor de lectură, a laboratoarelor, a bibliotecilor etc., existând în acest domeniu o serie de indicatori specifici, printre care se pot enumera: competența academică și psihopedagogică a cadrelor universitare, capacitatea de a satisface nevoile și cererea socială, aspectele morale ale activității universității; satisfacția studenților; responsabilitatea culturală, etică și socială a universității; condițiile de angajare și de lucru oferite personalului; mobilitatea academică etc.

Declarația de la Bologna și Comunicatul de la Praga evidențiază trei rezultate majore, ce determină calitatea programului de învățământ [7]:

- calitate academică, care se referă la competențe în cercetare, predare și diseminare a cunoștințelor și contribuția lor la dezvoltarea personalității;
- capacitatea absolvenților universității de a se angaja la lucru pe piața internațională a muncii pe tot parcursul vieții lor;
- mobilitate din toate punctele de vedere: în spațiu, în timp, de program (care afectează așa aspecte, cum ar fi: recunoașterea educației nonacademice și oferirea posibilității accesului multiplu la educație) și flexibilitate personală.

Interpretările existente ale calității, orientate spre rezultatul învățării, de regulă, analizează calitatea acestuia prin prisma cunoștințelor și a competențelor dobândite, ce contribuie la dezvoltarea personalității, cum ar fi: aspect intelectual, fizic, moral etc. [8], „produsul nostru final nu este absolventul, ci dezvoltarea lui umană ca valoare adăugată, cunoștințele, competențele și abilitățile dobândite, care-i permit să se realizeze profesional” [9], din punct de vedere al corespunderii acestora cu cererea socială și așteptările consumatorilor [10], în contextul corelației scopului cu rezultatul [11] etc. În același timp, serviciile educaționale sunt privite ca proces, în care „volumul informației educaționale și a celei științifice ca cantitate de cunoștințe ... abilități practice ...” se transmite „personalității după un anumit program” [12].

Dacă rezultatul este privit ca un obiectiv, atunci calitatea serviciilor educaționale, în o astfel de interpretare, poate fi definită ca corespunderea obiectivului.

Orice rezultat este asociat cu investiții (de timp, financiare etc.), care sunt foarte semnificative pentru obținerea acestuia, și după care, într-o anumită măsură, se poate de judecat despre rezultatele propriu-zise. O astfel de corelație dintre rezultat și investiții poate duce la aplicarea în practică a includerii ultimelor în rezultatul activității educaționale.

Multe probleme, legate de evaluarea calității serviciilor educaționale, sunt condiționate din cauza specificului activității educaționale ca a unui gen de serviciu. Trebuie să menționăm faptul că, în Republica Moldova, Carolina Platon a efectuat un șir de cercetări ce se referă la evaluarea calității predării [13,14], dar avem puține lucrări ce se referă la evaluarea valorii obținute de student pe parcursul studiilor.

Modelul de management al calității, bazat pe metoda de evaluare, presupune efectuarea sistematică a autoevaluării, identificarea pe baza analizei SWOT a punctelor forte și a punctelor slabe și elaborarea măsurilor pentru înlăturarea problemelor existente sau pentru îmbunătățirea situației. Modelul de autoevaluare este utilizat pe scară largă la acreditare de către universitățile din SUA, Canada, țările Europei de Vest. Potrivit G. Kelso, pentru ca procesul de autoevaluare să-și atingă obiectivele sale, el trebuie să se bazeze pe un șir de principii și să fie constituit din următoarele etape: pregătirea și organizarea procesului; organizarea procesului de studiu; efectuarea procesului de studiu; analiza rezultatelor și pregătirea raportului. Fiecare etapă enunțată, la rândul său, este constituită dintr-un șir de acțiuni [15]. Cu toate acestea, parametrii și caracteristicile sistemelor de evaluare utilizate pot varia semnificativ în funcție de particularitățile naționale și locale. De exemplu, evaluarea calității în cadrul ASEM și USMF se realizează în conformitate cu standardele ISO.

În contextul abordărilor privind evaluarea rezultatului serviciilor educaționale, este necesar de a evidenția două astfel de caracteristici:

- relativitatea calității rezultatelor (rezultatul poate fi calitativ sau necalitativ doar din punctul de vedere al cuiva);
- caracter specific al activității educaționale (procesele de creare și de consum a serviciilor sunt unificate), care complică evaluarea proprietăților de consum a serviciilor, oferite de universitate.

Există două abordări privind rezolvarea acestei probleme.

Prima se bazează pe concepția relativă, adică cea elaborată de sine stătător, de îmbunătățire a calității, care are la baza sa,

stabilite conform misiunii universității, propriile standarde și criteriile de calitate, orientate spre cererile pieței. În conformitate cu aceasta, rezultatul serviciilor educaționale și calitatea acestuia reprezintă un model oarecare al nevoilor existente pe piață. Evaluarea proprietăților de consum a serviciilor (calitate ca valoare) se stabilește în conformitate cu implicarea activă a tuturor părților interesate (studenților, corpului profesoral-didactic, partenerilor corporativi și a altora) în procesele de asigurare a calității la toate nivelurile de management (SUA, Germania, Marea Britanie, Taiwan, Filipine). În același timp, monitorizarea și evaluarea calității este sau o prioritate pentru structurile guvernamentale sau cele finanțate de Guvern (Germania, Marea Britanie, România), sau se bazează pe procesul intern de control și de autoreglementare și pe evaluare externă, de expertiză a calității (SUA, Taiwan, Filipine).

A doua abordare distinge un spectru larg al împuternicirii statului în asigurarea calității serviciilor educaționale. Structura și calitatea programelor educaționale se stabilesc și se reglementează de către stat. În mod centralizat, se efectuează monitorizarea și evaluarea calității educației (Franța, Rusia, Belarus, Kazahstan). În Republica Moldova, calitatea educației va fi stabilită în conformitate cu Cadrul Național al Calificărilor (care se află în proces de elaborare), care stabilește nivelul de bază minim al calității programelor de învățământ. În corespundere cu aceasta, calitatea educației în contextul calității rezultatului procesului educațional este privită drept corespunderea nivelului de cunoaștere a studenților și a absolvenților cu cerințele standardelor, pe de o parte, și nevoile pieței, pe de altă parte.

Pe plan european există baze legale pentru introducerea sistemelor de asigurare a calității în învățământul superior (de exemplu, în Marea Britanie, Further and Higher Education Act, 1992 și înființarea Education Funding Council for England – HEFCE și, respectiv, A Quality Assurance Agency, 1997) și pentru funcționarea organismelor de evaluare (de exemplu, în Franța, Centre National d’Evaluation, 1984).

Calitatea nu este o simplă funcționare a ÎS în parametri normali certificată prin acreditare, dar ceva mai mult – o **poziție de lider** pe piața serviciilor educaționale.

Rezumând cele expuse mai sus, în studiul nostru ajungem la următoarea concluzie, care este, în formă generală, prezentată schematic în Figura 1.

1. Diversitatea abordărilor privind definirea calității educației în concepte și termeni este datorată uneia dintre caracteristicile sale specifice – *conținutul noțiunii de „calitate a educației” este relativ, deoarece el este dinamic, multi-dimensional și situațional*.

2. Rezultatele activității instituțiilor de învățământ superior se manifestă sub formă de servicii cu caracter educațional și de producție: servicii științifico-tehnice, integrate pe baza producției științifico-tehnice și a serviciilor educaționale; servicii metodico-didactice. Universitățile pot adăuga alte specialități în activitatea lor (de informatizare, de administrare și gospodărire, financiară etc.), ceea ce lărgeste gama de rezultate ale activității lor. Cu toate acestea, conștiințizarea educației, ca sferă de servicii educaționale, prezintă prestarea serviciilor educaționale ca o componentă principală, obiectivă a oricărei universități,

anume pentru ce și sunt create. În acest sens, anume *calitatea serviciilor educaționale este un criteriu major al evaluării activității educaționale a universității*.

3. „Calitatea” nu reprezintă un scop în sine. Formarea și îmbunătățirea continuă a calității reprezintă o necesitate obiectivă, condiționată de satisfacerea nevoilor existente prin intermediul serviciilor educaționale. Așadar, *rezultatul serviciilor educaționale (parametrii săi) reprezintă un model oarecare al nevoilor existente pe piață*. Din acest punct de vedere, *calitatea educației*, în opinia noastră, reprezintă nu altceva decât *corespunderea calității rezultatului serviciilor educaționale cu nevoile existente față de acestea*. Prin urmare, caracterul dinamic și situațional al nevoilor în domeniul educației determină caracterul dinamic și situațional al parametrilor rezultatului serviciilor educaționale și relativitatea noțiunii de „calitate a educației”.

4. Conținutul pregătirii specialistului la un anumit nivel, domeniu precum și calitatea acestuia sunt determinate de calitatea conținutului programelor educaționale. În sistemul educațional al fiecărui stat, pregătirea conform programelor de învățământ reprezintă esența serviciilor educaționale, respectiv, *calitatea serviciilor educaționale este determinată de calitatea programelor de învățământ*.

5. Minimul obligatoriu (*de calitate*) al conținutului programelor de învățământ conform nivelului de instruire (licență, masterat etc.) și direcționarea instruirii (specializări) *sunt stabilite de standardul educațional corespunzător: de stat* (Franța, Rusia), sau *al universității*, care este format la cererea pieței (SUA, Germania, Marea Britanie). Acestea sunt *atributele sistemice ale managementului*

extern al calității conținutului serviciilor educaționale.

6. Calitatea rezultatului serviciilor educaționale se manifestă prin calitatea universității, care este determinată, pe de o parte, de calitatea programelor de învățământ, iar pe de altă parte, de calitatea gestionării a conținutului instruirii conform programelor de învățământ. Pe lângă aceasta, calitatea programelor de învățământ și atributele acesteia: interne

(oportunități de angajare și de creștere profesională) și externe (ratingul, prestigiul universității, recunoașterea ei socială), au o valoare pentru clientul serviciilor educaționale. Calitatea gestionării conținutului instruirii conform programelor de învățământ, în primul rând, are valoare pentru universitate. Ea stabilește condițiile de formare și de asigurare a calității programelor de învățământ ale universității.

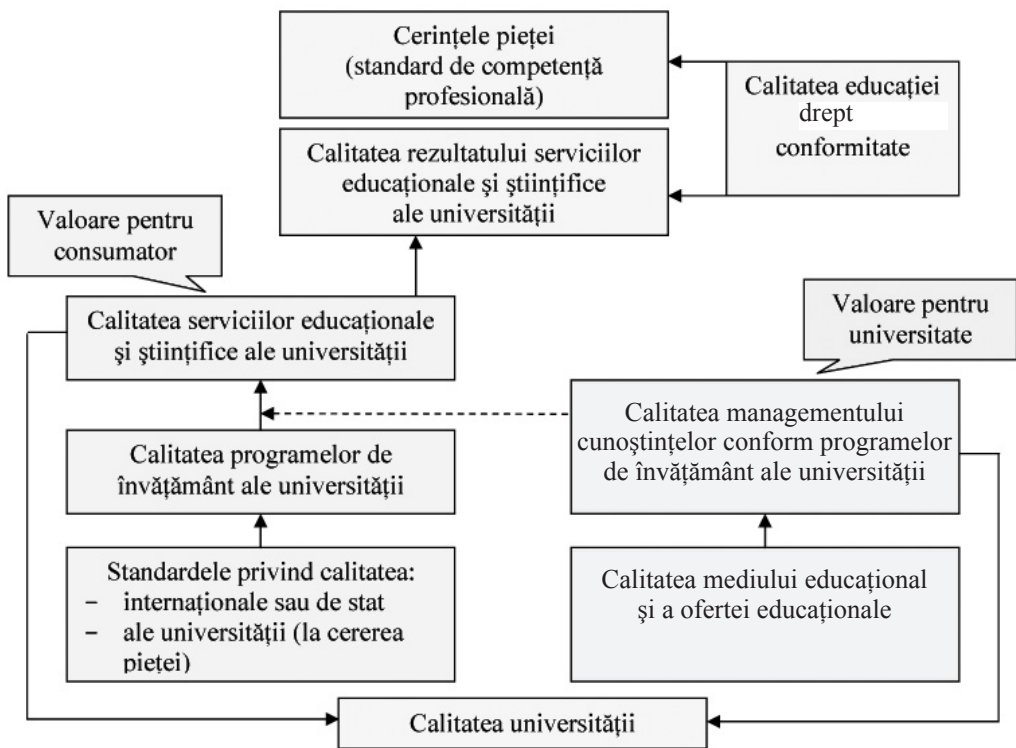


Fig. 1 Corelația dintre noțiunile de „calitatea serviciilor educaționale” și „calitatea universității”

În prezent, principalele țări occidentale și-au dezvoltat sisteme de management al calității pentru învățământul superior, în conformitate cu standarde și reglementări care au fost elaborate

în concordanță cu tradiția învățământului superior și cu cultura instituțională existentă la nivelul instituțiilor de învățământ superior.

Bibliografie

1. *Ghidul calității în învățământul superior*. București: Editura Universității, 2004.
2. *World Declaration on Higher Education for the Twenty-first Century: Vision and Action*.
3. *Facing the Challenge. The Lisbon strategy for growth and employment*. Report from the High Level Group chaired by Wim Kok, November 2004, Luxembourg, 54 p., p. 7. http://europa.eu.int/comm/lisbon_strategy/index_en.html (vizitat 15.03.2010).
4. Newton J. *Views from below: academics coping with quality*. *Quality in Higher Education*, 2002, vol. 8, p. 39-61.
5. ȘAVGA L., et. al. *Concepția sistemului de management al calității în instituțiile de învățământ superior*. UCCM, ASEM, Fundația Soros-Moldova. Chișinău: Dep. Ed.-Poligr. al ASEM, 2006. 313 p.
6. Escotet M.A. et. al. *Quality of Higher Education*. Final Report, Commission II, 2003, p. 1-11.
7. *Обеспечение качества, аккредитация и признание квалификаций как контрольные механизмы Европейского пространства высшего образования*. <http://logosbook.ru> (vizitat 15.03.2010).
8. Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. *Педагогический словарь: для студентов высших и средних педагогических заведений*. М.: Издательский центр «Академия», 2002, с. 56-57.
9. Belostecinic Grg. *O educație competitivă pentru o societate competitivă* (Declarația rectorului privind politica de asigurare a calității în Academia de Studii Economice din Moldova). Chișinău: ASEM, 2007.
10. Шишов С.Е., Кальней В.А. *Мониторинг качества образования в школе*. - М., 1998.
11. *Управление качеством образования*. Практикоориентированная монография и методическое пособие. /Под ред. М.М. Поташника. М.: Педагогическое общество России, 2000.
12. Щегинин В.П., Хроменков Н.А., Рябушкин Б.С. *Экономика образования*. М.: Российское педагогическое агентство, 1998.
13. PLATON C. *Evaluarea calității în învățământul universitar*. Chișinău. 2005, p. 276.
14. Platon C. *Teoria și metodologia evaluării în învățământul universitar*. Teză de dr. hab. în pedagogie. Chișinău. 2005, p. 275.
15. Келс Г.Р. *Процесс по самооценке*. Руководство по самооценке для высшего образования. 4-е изд. / Пер. с англ. О.Бухиной. М.: Московский общественный фонд, 1999. 152 с.

Recenzent: Aliona Paniș, doctor în pedagogie, IȘE

Consilierea carierei la adolescenți – o abordare integrativă

Tatiana BARBAROȘ,
doctorandă, psiholog principal,
Centrul Județean de Resurse și de
Asistență Educațională, Constanța

Rezumat

Consilierea specifică orientării școlare și profesionale a elevilor, reprezintă, alături de consilierea psihologică, o componentă intrinsecă a consilierii școlare. Unitatea pe care se bazează consilierea școlară este triada: familie-copil-școală, aceasta urmând realizarea unei relații viabile între trei termeni ai relației, în vederea desfășurării unei educații eficiente și a dezvoltării optime a personalității adolescentului, instrumentându-l cu abilități pentru o opțiune profesională adecvată.

Pentru a asigura eficiența procesului de consiliere a carierei la adolescenți este necesară o abordare integrativă. Abilitatea atât a profesorilor diriginți, cât și a părinților în această problemă ar putea fi un sprijin real pentru adolescenți în cadrul procesului decizional. În lucrare sunt prezentate rezultatele unei anchete privind calitatea materialelor pe tematica orientării școlare profesionale și este propus un model de Curriculum pentru orele de dirigenție și un șir de activități cu părinții elevilor din clasele a XI-a și a XII-a, ce au ca scop principal abilitarea părinților cu deprinderi

Abstract

Counseling specific of pupils' school and professional orientation represents an intrinsic component of school counseling alongside psychological counseling. The unity on which the school counseling is based is three-sided: Family – child – school, which forms a viable relation within the three members in order to perform an efficient education and an optimal development of the adolescent's personality through providing him with the adequate professional option abilities.

specifice, pentru a asista adolescentul în luarea unei decizii privind cariera.

Consilierea privind cariera are în vizor o serie de activități: identificarea aptitudinilor, evaluarea personalității, a motivației, a valorilor. „În general, consilierea are în vedere îndrumarea unui individ spre o profesie sau o familie de profesii pentru care acesta dovedește că are înclinații și aptitudini.” Acest gen de acțiune presupune „asistarea subiectului în vederea evaluării efortului de pregătire necesar, al alegerii celor mai adecvate forme și filiere de dezvoltare, al conceperii unui plan personal de formare profesională.” (2, p.5)

„Principala diferențiere pe care o vedem dintre simpla alegere a carierei și orientarea cursului carierei o reprezintă aceea că alegerea carierei este mai degrabă un moment favorabil sau nefavorabil, cu consecințe faste sau nefaste, pe când orientarea cursului carierei constituie un proces conștient și voluntar dirijat, ce tinde spre obținerea unor consecințe favorabile atât pentru individ, cât și pentru organizație. Credem că un asemenea punct de vedere este în consens cu opiniile acelor autori care definesc orientarea carierei ca fiind „tiparul relativ stabil al talentelor, valorilor, atitudinilor și activităților ocupaționale. De fapt, spunem noi, orientarea carierei (a cursului ei) constă în asigurarea unei cât mai mari concordanțe/corespondențe între pattern-urile de personalitate și specificul diferitelor profesii sau ocupații.” (6, p.256)

Planificarea carierei la elevi reprezintă procesul prin care aceștia își conturează o direcție de carieră, își stabilesc scopuri în legătură cu propria carieră și inițiază acțiuni în vederea atingerii acestor scopuri.

Fiind un proces complex, se impune o abordare integrativă, o implicare a tuturor factorilor responsabili: părinți, profesori, grup de prieteni, etc. Dacă pentru consilierea elevilor atât individual, cât și la nivel de grup au fost elaborate și propuse o serie de materiale de lucru specifice activităților de consiliere a carierei, pentru activitățile cu părinții și cu profesorii în acest domeniu materialele de lucru sunt mai puțin numeroase, acest segment fiind mai puțin cercetat. Acest fapt a fost confirmat și de rezultatele unei anchete adresate psihologilor școlari cu o vechime de peste 5 ani în domeniu. Astfel, respondenții, 11 la număr, specialiști cu o experiență cuprin-

să între 5-10 ani, și-au exprimat punctul de vedere privind calitatea materialelor destinate activităților de orientare școlară și profesională.

Rezultatele chestionarului demonstrează că materialele destinate activităților de consiliere școlară și vocațională sunt numeroase, dar nu și suficiente. Psihologii și-au exprimat dorința de a avea mai multe materiale privind piața muncii și evoluția ei, oferta educațională privind învățământul superior, materiale destinate activităților cu părinții (care reprezintă un factor important în luarea deciziei privind cariera), materiale destinate profesorilor diriginți pe care să le poată utiliza în cadrul orelor de dirigenție, etc.

Mai jos, sunt prezentate răspunsurile centralizate pe fiecare item al chestionarului.

Itemul 1. Ce surse utilizezi în pregătirea materialelor pentru activitățile OSP?

Materiale utilizate	DA	Nu
Internet	10	1
Cărți de specialitate		
Materiale elaborate de colegi	6	5
Alte surse: Articole din reviste	3	8
Profile ocupaționale	3	8
Oferte ale locurilor de muncă	2	9
Materiale furnizate de universități	1	10
Materiale furnizate AJOFM	1	10
Materiale obținute la cursuri de formare – <i>Tineret în acțiune Junior</i>	1	10
Agenți economici	2	9
Teste de interese	3	8
Ghidul ofertei educaționale (Târgul de ofertă educațională)	3	8
Programe elaborate de colegii din rețea	2	9

Itemul 2. Care este părerea Dvs. privind materialele (cărți, ghiduri etc.) specifice activităților de Orientare Școlară și Profesională (valoarea practică, structura etc.)

Puncte forte		Carențe	
Bine structurat – valoarea practică o dă psihologul	1	Nu-s mulțumită	1
Coroborate cu activități practice-adaptate	1	Conțin aceleași informații (trebuie prelucrate și adaptate)	1
Foarte laborioase	1	Limitativ	2
Cu titlu pur informativ	1	Nu suficiente	1
Teoretice	2	Confirmă părerea elevilor despre ocupații	1
Utile – clarifică procesul de organizare a unei clase	3		

Itemul 3. După părerea Dvs., ce ar trebui să conțină un ghid pentru activitățile de Orientare Școlară și Profesională ?

1. Informații privind bursa locurilor de muncă, dinamica profesiilor, evoluția pieței muncii	3
2. Modele de CV, scrisori de intenție, prezentarea la interviu	2
3. Metode de evaluare a aptitudinilor și competențelor	2
4. Oferte de la diferite facultăți	1
5. Un ghid cu o viziune unitară asupra procesului de orientare școlară și profesională	1
6. Versiunea de ghid acceptabilă și altor educatori (învățători, profesori)	1
7. Un studiu pe un lot de părinți (activități cu părinții)	1
8. Experiența extrașcolară	1

Pornind de la rezultatele chestionarului sus-menționat și de la teoriile în domeniu (Super D.E., Holland John L., Jigău M., Jurcău N., Tomșa Gh.) care evidențiază rolul cadrelor didactice și al părinților în cadrul procesului decizional privind cariera, am elaborat un model ce cuprinde toți factorii responsabili implicați – profesori, părinți, având ca principal beneficiar adolescentul.

În continuare, propun un Curriculum pentru diriginți și un program pentru părinți în vederea asistării elevilor

în cadrul procesului de consiliere a carierei.

Curriculumul poate fi aplicat în cadrul orelor de dirigenție la clasele a XI-a – a XII-a pentru orientarea și consilierea carierei, dar și în cadrul unui program de consiliere a carierei care poate fi curriculum la decizia școlii sau pot fi utilizate anumite activități separate de către diriginți în funcție de nevoile elevilor. Luând în considerare experiența altor sisteme de învățământ în acest domeniu (unde se introduc noțiuni de

consiliere a carierei încă din ciclul primar), se pot utiliza anumite activități și la alte trepte școlare (nivelul gimnazial, chiar și primar).

Specific acestui program este coerența unitară a conținuturilor și modul interactiv de lucru, centrat pe exerciții practice, simulări, jocuri de rol, demonstrații. Pe parcursul programului elevii își vor construi profilul personal de carieră, vor afla cum să „descopere” ocupația potrivită, care le-ar putea aduce un maximum de satisfacție profesională și materială, își vor stabili obiective de carieră, relaționate cu cele personale, vor învăța cele mai creative metode de contactare a angajatorilor, vor învăța tehnica redactării CV-urilor și Scrisorilor de Intenție, participarea la sesiuni de simulare a interviurilor care vor pune accent pe abilitățile de comunicare și relaționare interpersonală, își vor realiza planurile de acțiune necesare atingerii obiectivelor propuse și vor învăța cum să-și controleze emoțiile în timpul interviului. Un rezultat important al programului este creșterea încrederii de sine și a motivației elevului pentru construirea unei cariere de succes. De asemenea, elevii vor învăța cum să proiecteze și să deruleze un proces de management al propriei cariere. Vor beneficia de instrumente de lucru specifice pe care le vor putea utiliza, independent și în viitor, în orice moment în care schimbarea traseului lor profesional va fi o necesitate.

Conținuturile au fost structurate pe patru module conform teoriei de planificare a carierei, propuse de Miclea și Lemeni (1, p.82):

- autocunoaștere

- strategii de informare, planificare și decizie în domeniul carierei
- comunicare
- marketing personal.

Scop

- Asigurarea alegerii școlare/profesionale corespunzătoare aptitudinilor și aspirațiilor personale și ofertei școlare/sociale

Finalități

La finele programului, elevii vor fi capabili să:

- enumere alternativele școlare/profesionale posibile;
- aleagă corespunzător posibilităților interne și cerințelor externe (sociale, profesionale) traiectul școlar/profesional;
- desfășoare activități școlare care să-i permită intrarea în instituția de învățământ aleasă;
- își formeze capacități de autoexprimare (autovalorizare);
- își dezvolte capacitatea de autocunoaștere.

Competențe:

- formarea și dezvoltarea capacității de autocunoaștere;
- dezvoltarea capacității de valorizare maxima a potențialului propriu;
- dezvoltarea abilității de informare privind cariera;
- formarea și dezvoltarea capacității decizionale;
- dezvoltarea sistemului de atitudini realiste (față de sine și față de profesii);
- identificarea intereselor;
- abilitarea cu instrumente care să permită căutarea/obținerea unui loc de muncă.

Modulul	Competențe specifice	Conținuturi recomandate
Autocunoaștere	Dezvoltarea capacității de autocunoaștere și intercunoaștere	„Cine sunt eu?”
		„Diploma mea”
		„Soarele meu”
		„Steaua respectului de sine”
		„Planul meu de viață”
		„Interesele mele”
Explorarea educațională și ocupațională	Identificarea și utilizarea diverselor surse de informare pentru explorarea oportunităților de carieră	Cererea și oferta pieței de muncă
		Oferta educațională
		Strategii de informare
		Internet și profesie
Decizia de carieră	Formarea unor deprinderi de planificare și decizie asupra propriei cariere	Linia carierei
		Cariera între dorință și realitate
		Decizia de carieră
Promovare și marketing personal	Dezvoltarea capacității de valorizare maximă a potențialului propriu în vederea promovării personale	Scrisoarea de prezentare/ recomandare
		Am și eu un CV
		Fii pregătit pentru un interviu
		Portofoliul personal

Pentru a asigura eficiența procesului de consiliere a carierei la adolescenți este necesară și abilitarea părinților în acest domeniu prin diverse activități sistematizate, parte componentă a educației adulților.

Scopul educației adulților nu urmărește schimbarea valorilor familiale, ci ea își propune să dezvolte competențele și abilitățile educative la toți membrii familiei și a întregii comunități și să-i sprijine pe părinți în „dezvoltarea priceperilor parentale și încrederea în propriile forțe și să

îmbunătățească capacitățile lor de a îngriji și sprijini propriii copii.” (5, p.122). În același timp educația părinților este o formă de interacțiune umană bazată pe schimbul de idei, experiențe și modele parentale. Deși deseori în ultimul timp se utilizează sintagma ”școala părinților”, educația părinților nu este doar o simplă școală, unde ei au un rol pasiv. „Părinții se formează împreună și învață să se descopere pe ei ca persoane care se pot schimba, în relațiile cu propriii copii”. (5, p.122)

În cadrul educației părinților este analizată legătura existentă între funcționarea parentală și funcționarea rolurilor copilului în familie, urmărindu-se creșterea calității parentale. Părinții pot facilita deciziile de carieră și dezvoltarea carierei copiilor, conform autorilor Lemeni G. și Miclea M., prin următoarele acțiuni:

- disponibilitatea de a acorda suport pe parcursul procesului decizional;
- oferirea unui feedback în legătură cu alternativele de carieră;
- acordarea autonomiei în alegerea carierei;
- acceptarea opțiunilor copiilor;
- expectanțe realiste legate de carieră, care prin internalizare devin factor motivator pentru alegerile copiilor;
- oferirea unor modele pozitive de comportament legate de alegerea și dezvoltarea carierei.

Ca susținere a acestei idei am elaborat și aplicat un program pentru părinții elevilor din anii terminali în vederea asistării lor în procesul decizional privind cariera.

Propun în continuare o succintă descriere a **programului pentru părinți**.

Argument

Programul vine în sprijinul părinților în vederea conștientizării responsabilităților pe care le au față de copil în momentul deciziei lor privind viitoarea carieră și a dezvoltării unor practici educaționale adecvate.

Educația părinților favorizează emanciparea adultului și a copilului în interdependență și activează autonomia, încurajează maturitatea prin dezvoltarea responsabilităților sociale.

Activitățile practice descrise în acest program acoperă cea mai mare parte din conținutul materialului, venind astfel în sprijinul părinților și diriginților, oferind sugestii variate de îmbunătățire a relației cu copiii.

Grup-țintă: părinții elevilor claselor a XI-a, a XII-a

Parteneri: profesorii diriginți, directorii de școli

Scopul

Programul, prin metodele și tehnicile interactive specifice, și-a propus sprijinirea socioeducativă a părinților în vederea îmbunătățirii relației părinte-copil și a celei școală-familie, precum și în vederea prevenirii situațiilor de criză în procesul decizional al adolescenților privind viitoarea carieră.

Obiective generale ale programului:

- dezvoltarea unor atitudini pozitive și a unor percepții sociale corecte la părinți față de problematica opțiunii profesionale la adolescenți.
- conștientizarea relațiilor de parteneriat dintre adolescent, familie, școală și comunitate.

Durată: 1 an școlar

Etape în derularea programului

Etapa I

1. Informarea privind oferta de servicii de consiliere a părinților.
2. Identificarea părinților interesați să participe în colaborare cu directorii și diriginții.

Etapa a II-a

Întâlniri cu părinți

Coordonatele programului

Coordonatele proiectului	Obiective	Temă	Metodă
Sensibilizarea părinților	Conștientizarea nevoilor specifice adolescenților	„Curriculum ascuns al educației”	Discuții Chestionar
Informativ	Informarea asupra particularităților vârstei adolescenței	„Nevoile copilului meu”	Metoda SINELG Discuții
	Informarea asupra procesului decizional la adolescenți	„Decizia de carieră”	Discuții Lucru în echipă
	Informare privind evoluția și dinamica pieței muncii	„Cererea și oferta pieței de muncă”	Discuții Analiza documentelor
	Informare privind oferta educațională din țară și străinătate	„Oferta educațională din țară și străinătate”	Discuții Analiza documentelor
Formativ	Conștientizarea de către părinți a rolului pe care îl au în procesul decizional al adolescentului privind cariera și a consensului în familie.	„Profesia de părinte”	Studiu de caz Lucru în echipă Discuția ghidată
	Conștientizarea de către părinți a importanței asigurării eficiente și calitative a timpului petrecut cu adolescentul	„Managementul timpului copilului meu”	Grilă comportamentală Discuții
	Înțelegerea și acceptarea comportamentelor neadecvate/mai puțin dorite/mai puțin acceptate ale adolescenților. Identificarea modalităților de a face față situațiilor de criză apărute în familie.	„Copii problemă-părinți problemă?”	Grilă de citire a comportamentului
Parteneriat	Conștientizarea importanței implicării active în cadrul parteneriatului educațional familie-școală	„Părinții-parteneri sau spectatori ai actului decizional”	Discuții în grup Munca în echipă

Bibliografie

1. Lemeni, G., Miclea M., (coord.), *Consiliere și orientare – ghid de educație pentru carieră*, Cluj- Napoca, Editura ASCR, 2004
2. Plosca M., *Consilierea privind cariera*, Cluj- Napoca, Editura Dacia, 2001
3. Tomșa G., (coord.), *Dicționar de orientare școlară și profesională*. Editura Afelin, București, 1996
4. Tomșa G., *Consilierea și orientarea în școală*. Casa de editură și presă Viața Românească, București, 1999
5. Vrășmaș E., *Consilierea și educarea părinților*. Editura Aramis, București, 2004
6. Zlate M., *Psihologie organizațională*, Editura Polirom, Iași, 2000.

Recenzent:

Nicolae Bucun, doctor habilitat, profesor universitar, IȘE

Formarea cadrelor didactice pentru educația incluzivă

Angela CUCER,
doctor în psihologie,
Institutul de Științe ale Educației

Rezumat

Articolul elucidează aspectul/importanța formării personalului didactic din învățământul preuniversitar pentru educația incluzivă.

Realitatea și dinamica vieții sociale, economice, culturale, precum și noile provocări ale lumii contemporane au impus ample schimbări în proiectarea și implementarea politicilor și strategiilor educaționale din majoritatea statelor lumii. Pe fundalul acestor schimbări problematica incluziunii/integrării școlare a copiilor cu cerințe speciale sau a copiilor aflați în situație de risc a devenit un domeniu prioritar de acțiune pentru specialiști din domeniul învățământului din Republica Moldova.

O verigă distinctă în sistemul de integrare a copiilor cu cerințe educative speciale (CES) este, întâi de toate, pregătirea specială a cadrelor didactice, însușirea de către aceștia a strategiilor educaționale, cunoașterea particularităților de dezvoltare a acestor copii.

Pentru cadrele didactice din școlile integratoare/incluzive, implicațiile majore se structurează pe următoarele direcții principale:

Abstract

This article reflects the aspect\ the importance of teacher's training of university education for inclusive education.

- dezvoltarea gândirii profesionale aprofundate;
- autoperfecționarea sistematică prin valorificarea datelor științifice și a experienței avansate;
- cunoașterea particularităților psihofiziologice ale copiilor cu cerințe educative speciale și a metodelor de instruire/educare corecțională a acestora.
- luarea și menținerea unei atitudini adecvate, constante față de copiii cu cerințe educative speciale în procesul didactic etc.

În acest context trebuie de ținut cont de următoarele obiective generale:

- depășirea sistemului tradițional de separare a pregătirii cadrelor didactice din învățământul obișnuit și a celor din învățământul special, prin programe integrate sau prin diverse „punți” de legătură dintre acestea;
- necesitatea ca formatorii de cadre didactice să înțeleagă ei înșiși și să adere la principiile educației incluzive.

- familiarizarea cadrelor didactice calificate cu noua viziune ceea ce pune problema unor sisteme solide de formare continuă (perfecționare);
- abordarea incluzivă în educație să se bazeze pe un set de atitudini, valori și convingeri, cunoștințe și abilități pedagogice.

Pregătirea profesională a cadrelor didactice în general presupune nu doar acumularea cunoștințelor necesare, ci și a unui nivel de cultură generală, a unui grad înalt de dezvoltare a abilităților comunicative, de soluționare a conflictelor, de ascultare activă, reflexivă etc.

Fundamentarea unor noi competențe profesionale, care să ofere un tip de vizualizare a profesiei bazată pe reflecție și convingeri, devine un obiectiv major în cadrul formării continue a cadrelor didactice. În perceperea actuală a educației este necesar ca orice subiect să acționeze rațional, să privească real spațiul acțiunilor sale și să selecteze atent resursele pentru realizarea obiectivelor. În acest cadru, profesionalismul în educație solicită re/definirea conceptului de dezvoltare profesională.

În urma analizării experiențelor realizate în diferite țări în domeniul incluziunii, s-au conturat câteva principii care pot constitui o bază utilă pentru sistemele coerente de instruire/pregătire/perfecționare din orice țară:

- să se conceapă planuri de pregătire/instruire pe termen lung, care să includă atât actorii implicați cât și diversele modele necesare pentru a veni în întâmpinarea variatelor cerințe; aceste planuri să încorporeze și metode de evaluare și să permită o continuă monitorizare a îmbunătățirilor;

- să se implementeze acțiuni de formare/pregătire, orientate atât către profesorii din învățământul obișnuit cât și către cei din învățământul special, pentru a putea lucra în parteneriat; să se pună accent pe relația teorie-practică-oportunitate care să se regăsească în tematicile de pregătire/instruire/perfecționare; seminarele și atelierile de lucru trebuie să cuprindă secvențe de lucru în grup, de aplicare în practică a feedbackului;

- să se pornească de la necesitățile profesorilor, prin crearea oportunităților de participare a tuturor profesorilor în scopul conceperii conținutului, strategiilor și activităților;

- să se pună accentul pe instruirea/pregătirea/formarea orientate către școală ca un întreg, păstrând o paletă de strategii și modele pentru a realiza diferite obiective și a aborda anumite cerințe;

- să se promoveze autodezvoltarea, prin crearea oportunităților de stabilire a unor rețele de lucru între profesori și școli;

- să încurajeze profesorii să producă noi materiale de sprijin și să fie asigurați cu materiale didactice (Dosar Deschis al Educației Incluzive, RENINCO, 2002).

Conform *recomandărilor Bologna*, curriculumul pentru formarea cadrelor didactice ar trebui să se bazeze pe rezultatele învățării. Prin urmare, cunoștințele și competențele specifice științelor educației ar trebui să fie întotdeauna combinate cu cunoștințele și competențele disciplinelor de specialitate și incluse în curriculum, în conformitate cu *Cartea verde cu privire la educația și formarea cadrelor didactice în Europa* și cu propunerea de *Principii europene comune pentru competențele și calificările cadrelor didactice* (Comisia Europeană 2005).

În procesul de formare continuă a profesorilor este necesară formarea anumitor abilități, de a lucra în cooperare cu colegii din învățământul special. În acest context este binevenită organizarea în comun a unor cursuri de formare continuă. O astfel de instruire are un obiectiv dublu:

- ajută specialiștii din învățământul special să cunoască și să înțeleagă cerințele școlii de cultură generală;

- oferă posibilitatea cadrelor didactice din școlile obișnuite să beneficieze de experiența colegilor din învățământul special.

De asemenea, este necesară o restructurare a tuturor cursurilor de formare a profesorilor, pentru toate nivelurile de învățământ, în scopul de a reflecta aspectele educației incluzive.

Dezvoltarea profesională a cadrelor didactice în contextul educației incluzive necesită o perfecționare continuă pe tot parcursul carierei didactice. Aceasta se realizează prin:

- *modalități formale* – ceea ce conduce la obținerea de diplome și/sau alte certificate eliberate de universități sau institutele pedagogice;

- *modalități mai puțin formale* – care se desfășoară ocazional.

Principalele aspecte care se referă la dezvoltarea profesională pentru educație incluzivă sunt următoarele:

- profesorii trebuie formați din perspectiva abordării incluzive, prin programe de instruire în acest domeniu. Programele de instruire rigide, separate pentru învățământul obișnuit și special, trebuie înlocuite cu programe integrate sau cu programe care să includă direcții mai flexibile;

- formatorii să posede cunoștințe atât în domeniul educației obișnuite cât și în domeniul educației speciale; să înțeleagă foarte bine practicile incluzive. O strategie ce pare a fi eficientă în acest sens este încurajarea specialiștilor din lumea academică să se implice în promovarea educației incluzive;

- abordarea incluzivă se întemeiază pe un set de principii și valori, dar și pe cunoștințe și abilități pedagogice.

Vorbind despre dezvoltarea profesională trebuie de avut în vedere priorități și niveluri de intervenție. Există cel puțin trei niveluri incluse în sistemul de pregătire:

- *nivelul de bază*: toate cadrele didactice trebuie să aibă o înțelegere minimă a practicilor incluzive în clase și școli; acest nivel poate fi creat atât prin formarea inițială cât și prin cea continuă;

- *nivelul specializării minime în școală*: unii profesori (cel puțin unul din școală) au nevoie să-și dezvolte o anumită expertiză în abordarea dificultăților de învățare și a cerințelor educaționale speciale; acești profesori trebuie să beneficieze de formare suplimentară, atât pentru a face față provocărilor în munca la clasă cât și pentru a putea acționa drept consultanți pentru colegi;

- *nivelul specializării înalte*: câteva cadre didactice au nevoie de o specializare înaltă – pe diferite feluri de dizabilități sau pe specificul altor grupuri marginalizate în școli; este însă foarte important ca formarea acestor specialiști să nu se facă de la început separat, ci numai după ce și-au dezvoltat abilități și experiență considerabilă ca profesori în învățământul obișnuit; de asemenea, dată fiind gama foarte largă a dificultăților de învățare, este recomandabil ca

specializarea să nu fie prea îngustă; este preferabil ca specializarea să se edifice pe nivelurile anterioare de expertiză profesională. (Vrășmaș, T., 2001).

Formarea continuă a cadrelor didactice trebuie să contribuie la perfecționarea și înnoirea practicilor profesionale prin “actualizarea cunoștințelor însușite în timpul formării inițiale”. Iar dezvoltarea unei piețe educaționale a programelor de formare continuă, bazate pe un sistem concurențial, va oferi cadrelor didactice o ofertă diversificată din partea furnizorilor de programe de formare continuă.

Bibliografie

1. Alois Gerguț, Cristina Neamțu, *Psihopedagogie specială, Ghid practic pentru învățământul deschis la distanță*, Editura POLIROM, 2000.
2. Alois Gherguț, *Psihopedagogia persoanelor cu cerințe speciale*, Editura POLIROM, Iași, 2001.
3. Popovici, D. V., (1999), *Elemente de psihopedagogia integrării*, Editura PRO Humanitate, București.
4. Vrășmaș T., (2001), *Învățământul integrat și / sau incluziv pentru copiii cu cerințe speciale*, Editura Aramis, București.
5. *** (1993-1995) *Cerințe speciale în clasa-pachet de resurse pentru instruirea profesorilor*, UNESCO&UNICEF
6. *** (2002), *Ghid de predare – învățare pentru copiii cu cerințe educative speciale*, RENINCO.
7. *** (2002) *Să înțelegem și să răspundem la cerințele elevilor din clasele incluzive*, Ghid pentru profesori, UNESCO.
8. *** Eurydice, *Rețeaua de Informare despre educație în Comunitatea Europeană, Formarea continuă a cadrelor didactice în Uniunea Europeană și statele AELS/SEE*, Editura Alternative, București, 1997.

Recenzent:
Virginia Rusnac, doctor în psihologie, IȘE

Strategii de formare profesională în societatea bazată pe cunoaștere¹

Simona MARIN,

doctor, conferențiar universitar;

Universitatea Dunărea de Jos, Galați, România

Rezumat

Dezvoltarea resurselor umane în organizațiile școlare trebuie să devină din ce în ce mai colaborativă, interactivă și experiența sistematică necesită o situație într-un context dat. Procesul depinde întotdeauna de o serie de factori care primesc grade diferite de semnificație și importanță de-a lungul timpului și a unui mediu multidimensional și fluctuant.

Dezvoltarea resurselor umane și a organizației școlare nu sunt produsul numai a unui management performant ci al unei multitudini de factori, dintre care unii se detașează prin impactul lor mai evident. Organizația școlară a mileniului III are pe de o parte șansa de a se dezvolta într-un mediu extrem de variat, contextualizat, într-o conjunctură de factori care constrâng sau sunt chiar contradictorii, ceea ce favorizează valorificarea creativității, a inițiativei, a cooperării și comunicării umane; pe de altă parte, toate aceste caracteristici ale mediului în care se dezvoltă organizația școlară, devin dezavantaje pentru că nu se poate stabili o relație de determinism clar între factori și efecte, ceea ce reduce șansele cercetării științifice de a oferi modele general valabile pentru dezvoltarea oricărei organizații școlare.

Abstract

The development of the human resources in the school organization is becoming more and more cooperative, interactive and the systematic experience requires a position in a given context. The process always depends on a number of factors which receive different degrees of significance and importance in time and on a multidimensional and fluctuating context.

Literatura de specialitate oferă numeroase și variate modalități de abordare a dezvoltării resurselor umane din organizații prin intermediul strategiilor, abordări care trec de la o extremă la alta în promovarea sau negarea avantajelor utilizării acestor modalități proiectate și implementate rațional. Pornind de la premisa că pentru a funcționa și a se dezvolta orice organizație școlară are nevoie de un plan strategic pentru dezvoltarea resurselor umane, o lungă perioadă de timp cele mai multe abordări legate de proiectarea dezvoltării s-au centrat pe planificarea strategică. Astăzi însă accentuarea importanței învățării și a adaptării evolutive pun sub semnul întrebării reflecția strategică îndelungată în favoarea reacțiilor rapide la schimbările impredictibile ale mediului intern și extern. În societățile moderne

¹ This paper was made within The Knowledge Based Society Project supported by the Sectoral Operational Programme Human Resources Development (SOP HRD), financed from the European Social Fund and by the Romanian Government under the contract number POSDRU ID 56815

structurile organizaționale nu sunt instituiți spontane, ele sunt rezultate dintr-o activitate specifică de **proiectare organizațională**, văzută ca o activitate ce constă în *conceperea și aplicarea acelei structuri organizaționale considerată optimă pentru atingerea performanțelor programate într-un mediu social dat*. Iată că proiectarea organizațională are o dublă orientare: pe de o parte către mediul intern cu structura sa de funcționare specifică, iar pe de altă parte, către mediul social extern în care organizația școlară funcționează.

Dar care sunt factorii favorizanți și care sunt cei perturbatori? Se poate realiza o taxonomie a acestor factori? Și insistând asupra conștientizării faptului că schimbarea atrage întotdeauna factori imprevizibili, este oportun să precizăm factorii din perspectiva teoriilor organizaționale:

1. dimensiunea structurală: resursele umane, obiectivele și cultura organizației.
2. dimensiunea instrumental-strategică: mediul fizic, condițiile materiale, strategiile și modalitățile de acțiune, modalitățile de comunicare intra și extraorganizațională, managementul.
3. dimensiunea socioafectivă și motivațională: relațiile interpersonale și intergrupale, modalitățile de motivare și promovare, climatul organizațional.
4. dimensiunea integrării în comunitate: comunitatea locală, comunitatea regională, națională și internațională.

Dezvoltarea resursei umane din organizațiile școlare este cu siguranță produsul unei multitudini de factori, dintre care unii se detașează prin impactul lor mai evident. Fără a minimaliza importanța celorlalți factori, prezentați anterior, voi accentua rolul factorilor *instrumentali-strategici*, care au o influență majoră în procesul dezvoltării organizaționale.

Esența elaborării unei strategii de dezvoltare și formare profesională constă în

conturarea unui mod de acțiune care să valorifice optim factorii și interrelațiile dintre aceștia cu scopul creșterii calității vieții școlare. Necesitatea și importanța elaborării sau schimbării strategiei de dezvoltare a organizației școlare ia amploare dacă subliniem dificultatea determinării clare dintre factori prin relații de tipul cauză-efect la nivelul organizației școlare. Dificultatea pe care o întâmpină organizațiile școlare în elaborarea sau schimbarea strategiei de dezvoltare este reală pentru că schimbările sunt complexe. Cum este schimbarea complexă? Să luăm orice problemă educațională și să începem să enumerăm toate forțele care ar trebui influențate pentru a conduce la schimbarea productivă. Apoi, să luăm ideea că factorii neplanificați sunt inevitabili și că fiecare variabilă nouă care intră în ecuație produc alte zece ramificații, care la rândul lor produc zeci de alte relații, și așa mai departe. Concluzia aparține lui Senge (1990, p.281) „nu este cu putință pentru nimeni să-și imagineze toate aceste interacțiuni?”. Strategia e un concept adesea folosit univoc, o mixtură în cadrul căreia se întrepătrund două dimensiuni: un demers temporal de planificare pe termen lung – planificarea strategică – ce explică alegerile esențiale eșalonate în timp și un demers spațial care precizează alegerea organizației în funcție de mediul său. Dacă primul demers, îndreptat către interiorul organizației, este mai mult analitic, cel de al doilea este mai mult sintetic. Schimbările prevăzute a se introduce într-o organizație școlară sunt rezultatul unei munci de proiectare globală concretizată în planificarea dezvoltării organizaționale. Schimbările autentice, cu efecte benefice și durabile se pot realiza numai într-o manieră dirijată și planificată, prin intervenții care iau forma unor proiecte de dezvoltare. Se vorbește, așadar, de o strategie de dezvoltare școlară bazată pe teoria „learning

organization”, ce presupune elaborarea și implementarea unor proiecte educaționale.

Valorizarea aspectului strategic al proiectului corespunde preocupării de a introduce în cadrul organizației un schimb finalizat, permițând adaptarea acesteia la caracterul instabil al mediului: mutări de ordin cultural, tehnologic, economic, etc. *Schimbul finalizat pentru dezvoltare este bine ilustrat prin metafora „pilotajului”, adesea utilizată și asociată proiectului instituțional; pilotajul strategic va fi atunci arta de a conduce în timp o schimbare orientată, instrumentul unei organizații performante destinate evoluției într-un mediu din ce în ce mai constrângător și imprevizibil.* Această metaforă a pilotajului apăruse deja în anii 1950, odată cu cibernetica care se dorea atunci să fie arta de a conduce o schimbare finalizată sau, și mai bine, arta de a pilota o acțiune eficientă. Proiectul instituțional constituie, cu avantajele și limitele sale, un demers de mobilizare a energiilor. Situat între cultură și strategie, acest proiect implică mai întâi o inițiativă din partea conducerii preocupată de a da coerență și eficacitate vieții din organizația sa. Din cele prezentate rezultă că un proiect nu ar putea fi exclusiv cultural; nu ar putea fi nici exclusiv strategic; este o combinație între cele două dimensiuni, de unde și problemele sale. Riscul care-l amenință nu este atât deriva autogestionării cât mai ales dificultatea strategică: faptul că proiectul apare ca fiind

concesionat, precum un mijloc de manipulare subtilă din partea conducerii. Acest proiect, amestec de cultură și strategie, mai este numit în literatura de specialitate „proiect partajat” (Boutinet, 1993, p.215).

Schimbările educaționale au un caracter procesual, presupun o succesiune de etape derulate în timp, pentru că „schimbarea este un proces și nu un eveniment”. Adoptând ideea necesității unei abordări strategice în dezvoltarea organizației școlare, cele mai relevante puncte de vedere privind etapele schimbării organizaționale planificate promovează modelul de schimbare în dezvoltarea organizației școlare, ca și în alte organizații, ce se sprijină pe clasicul proces în trei faze, descris de Lewin (1958) și explicat de Schein (1969): decristalizarea, schimbarea, recristalizarea, fiecare fază având mecanisme specifice de realizare.

Nu există un model unic de funcționare a organizației școlare, ci o multitudine de forme și alternative al căror succes depinde de modul de relaționare cu mediul social în care sunt integrate. Nu putem vorbi de organizații școlare spontane sau întâmplătoare, ele sunt generate printr-o activitate specifică de *proiectare organizațională*, prin care se integrează într-un tot unitar toate componentele unei organizații în jurul axei fundamentale a acesteia – resursele umane și structura socială a organizației.

Bibliografie

1. Alecu S. M., *Dezvoltarea organizației școlare. Managementul proiectelor*, EDP, București, 2007
2. Boutinet J.P., *Anthropologie du projet*, PUF, Paris, 1993
3. Lewin Kurt, *Group Decision and Social Change*, în E.E. Maccoby, T.M. Newcomb & E.L. Hartley *Readings in Social Psychology*, ediția a 3-a, New York, Rinehart and Winston, 1958
4. Louis K.S., Miles, M.B., *Improving the Urban High School: What Works and Why ?*, New York, 1990
5. Păun E., *Școala – abordare sociopedagogică*, Ed. Polirom, Iași, 1999
6. Russu Corneliu, *Management strategic*, Ed. All, București, 1999
7. Schein E.H., *Psychologie et organisations*, Hommes et Techniques, Paris, 1971

Recenzent: Nelu VICOL, doctor, profesor universitar, IȘE

Instrumentarul dezvoltării competenței etice a adulților

Nelu VICOL,

doctor, conferențiar universitar,
Institutul de Științe ale Educației

Rezumat

Dezvoltarea competenței etice a adulților este relevantă prin prisma educației și a pedagogiei sociale. Atare proces este văzut în baza valorilor morale care nu se creează decât pentru societate și pentru școală fiind și ea o instituție socială. De aceea dezvoltarea competenței etice a adulților se sprijină pe social care se naște în comunitatea educativă și în baza legilor după care socialul poate fi edificat.

Scopul educației rezidă în formarea caracterului moral și de aceea determinarea acestui scop impune legătura strânsă dintre pedagogie și științele morale și sociale; realizarea acestui scop este îngăduită de condițiile vieții sociale[1]. Dintotdeauna profesorul școlii este acceptat moralmente și socialmente și de aceea el reprezintă pentru elev actorul responsabil de creșterea morală și inserția lui socială; profesorul devine în atare configurații valorice un bun prieten al copilului, adică *Amicus cognoscitur amore, more, ore, re* (Prietenul

Abstract

Pedagogical and psychological reference convey the idea that skills derived from one or two or all of these disciplines.

Theoretical, scientific and experimental approaches raise another difficulty linked to the notions of "competences". This dilemma interpretations and analysis (if there is one for some analysts!) submit one or the other concept. Thus, our interpretations regard the concept of "competence" through certain processes which are limited by psychological and pedagogical interactions in their formation, suitable for linguistic-didactic interactions either.

se cunoaște prin iubire, prin obicei, prin vorbă, prin fapte), această maximă latină semnificând, în limbajul modern, ceea ce numește William Glasser „reality therapy” (terapie prin intermediul realității), care, de fapt, identifică principalele nevoi ale individului, și anume: a iubi și a fi iubit, a te simți util ție însuși și celorlalți [2].

În literatura de specialitate se vehiculează ideea că formarea competențelor derivă din una sau din două sau din toate aceste discipline. Demersurile teoretice, științifice și experimentale

avansează o altă dificultate relaționată de noțiunea respectivă. Exegezele în această dilemă (dacă pentru unii exegeți poate fi dilemă!) înclină spre un anumit instrumentar, care se rezumă la interacțiunii teoretice în formarea/dezvoltarea competențelor, dată fiind modalitatea specifică a acestui proces.

În context este relevantă ideea că omul există în configurația anumitor valori care îl determină spre a aborda și anumite atitudini, manifestate ca formă și conținut prin competență. De aceea *competența caracterizează ființa umană în unitatea activității sale*, relevându-se personalitatea integrală a ei, deoarece spiritul face parte din natura umană care are un caracter holistic, deoarece este știut că atunci când viața este plină de succese, organismul poate face mai multe lucruri în același timp și poate reacționa în mai multe direcții [3]. Conform concepției activității acționale [4], care se fundează pe interrelația expusă de Henri Bergson că trebuie să acționăm ca un om de gândire și să gândim ca un om de acțiune, atitudinea omului, care este interacțiunea dintre noi și mediu, expresia valorilor și convingerilor pe care le avem [5], semnifică o *activitate complexă a forțelor interioare și a modelelor de comportament*, evidențindu-se prin anumite formațiuni psihologice – relații emoționale, deprinderi, activism. De aici derivă competența ființei umane care asigură performanța și eficiența activității [6].

Așadar, omul moral se (auto)construiește în contextul anumitor *stiluri proprii de simțire, de gândire și de acțiune*. Activitatea umană, comportamentul social al omului depind de situațiile sociale care conduc la schimbarea

forțelor interioare, adică a atitudinilor. De aceea concepția activității acționale pune accentul pe situația socială, adică pe activitatea socioindividuală și socioprofesională a omului. Însă existența cotidiană, susține Viorel Iosifescu, nu poate fi gândită în termenii Binelui și Răului absolut decât printr-un abuz teoretic [7], care semnifică două valori extreme ale *axei moralei*, având la un capăt moralitatea (Binele), iar la celălalt imoralitatea (Răul) și întemeind comportamentele morale ale indivizilor în baza unor *nuanțe valorice* în zona „gri” a moralității. Această zonă plasează comportamentul individului la intersecția moralității cu imoralitatea. Astfel apar mecanismele psihosociale ale comportamentului uman fondate de *raporturile morale ale individului cu societatea, de raporturile interindividuale, de contextele socioeducaționale*. Drept argument al acestui cadru invocăm *moralitatea* care trebuie apreciată nu numai prin raportarea la valori și la norme morale, ci și prin considerarea împrejurărilor de viață în care este plasat individul și în care etalează un anumit comportament [8].

Așadar, instrumentarul capabil să individualizeze *competența etică a adultului*, independent de relevanța științifică, artistică, tehnică etc., pe care acesta o poate avea sau nu, rezidă în *identificarea anumitor nevoi*, și anume:

1. nevoia de siguranță (individuală, socială, profesională, valorică etc.);
2. nevoia de a iubi și de a fi iubit;
3. nevoia de stimă de sine și de libertate;
4. nevoia de a te simți util și de a te afirma;
5. nevoia de autonomie.

Constructul competenței etice a adulților se manifestă prin răspunsul la întrebarea: „Cum răspunzi tu nevoilor tale?”, care este următorul:

- tu vezi, tu gândești, tu îți imaginezi, tu simți, tu conștientizezi;
- tu traduci în acțiune, tu ești în relație, tu comunic.

Așadar, acest răspuns validează *virtuțile și caracterul indivizilor* (vezi: R.C. Solomon [9]). Este cert că virtuțile avansează omul pe linia de împăcare cu el însuși, relevând anumite componente ale competenței etice, care semnifică armonia internă a ființei umane și armonia dintre indivizii colectivității, și anume:

- existența psihică nededublă (a fi doar moral);
- raportarea faptelor morale la propria conștiință;
- puterea de a fi moral făcând sacrificii când nimeni nu o cere;
- respectul pentru norma moralei sociale;
- punerea de acord a normei cu subiectivitatea umană;
- personalizarea comportamentului moral;
- atenuarea caracterului constrângător al normei;
- „umanizarea” moralei.

Atare componente ne conduc la ideea că fără oameni buni nu poți avea o societate bună, deoarece în formarea/dezvoltarea competenței etice (în educația morală activă) este foarte important ca atât adulții, cât și elevii să fie angajați în *realizarea binelui* decât să-l definească ori să aplice corect operația de negare a răului; V. Iosifescu precizează că traseul sau calea moralității se traversează de la negare (minciuna

nu e bună) la refuz (nu voi minți)[10]. Or, componentele respective derivă din contextul educației permanente ce reunește educația adulților și educația școlară, aici educația adulților apărând ca un efort permanent de instruire a fostului elev, deci adultul de azi [11].

Personalitatea morală semnifică idealul societății și formarea acestei personalități are anumite fundamente axiologico-normative care se încadrează în structura competenței etice, cum ar fi: binele, libertatea, responsabilitatea, dreptatea, respectul, toleranța, datoria, cinstea, generozitatea, modestia și ele certifică un „minimum cotidian, pâinea de toate zilele, fără de care societatea nu poate trăi” (Émile Durkhiem).

În acest context, limbajul viu semnifică un factor primordial în receptarea valorilor umane, ca automanifestare și dezvoltare a forțelor valorice personale (autorealizarea, autonomia, plăcerea, utilitatea, sinceritatea, individualitatea, comunicarea). Limbajul este o creație, un produs al omului ca om, o creație continuă a omului de către om, un produs al *ens socialis*, în măsura în care sunt asigurate condițiile favorabile de mediu și de educație [12], deoarece evoluția ființei umane este nemijlocit legată de influențele agenților socioculturali, îndeosebi educaționali, prefigurându-se astfel *homo educandus*.

Omul, ca ființă socială [*zoon politikon* (Aristotel)], se dezvoltă, acționează și creează în procesul vieții sociale, în cadrul unor relații sociale profesionale și interumane de muncă, producție și viață și indiferent de activitatea pe care o desfășoară și de împrejurările în care se află, el se manifestă în ipostaza de subiect moral, acționând în virtutea

unor mobiluri interiorizate și asumate în procesul interacțiunii sale cu morala proprie societății din care face parte[13]. De aceea, după cum am menționat, în cadrul formării și consolidării continue a profilului moral al personalității umane, în concordanță cu imperativele moralei sociale, un rol decisiv îl are *limbajul*, care semnifică *instrumentul intelectual și cultural de gândire individuală și colectivă*, mijlocul principal al comunicării interpersonale sau în grup, deoarece în afara acestei comunicări nu pot să se dezvolte interacțiuni raționale ale persoanelor participante la actul comunicării și nu se realizează atât coordonarea lor conștientă, cât și cooperarea și influența reciprocă a lor în colectivitate.

Bibliografie selectivă

1. Cristea G., *Reforma învățământului. O perspectivă istorică* (1864-1944). – București, EDP R.A., 2001; 2. Альжев Д.В., *Социальная педагогика. Учебное издание*. – Москва, Эксмо, 2009
2. Vezi mai detaliat: Moreau A., *Autocunoaștere și autoterapie asistată*. – București, Editura Trei, 2007
3. Vezi mai detaliat: Maslow A.H., *Motivație și personalitate*. – București, Editura Trei, 2007
4. Silistraru N., *Valori ale educației moderne*. – Chișinău, PC, 2006, p. 82-86
5. 1. Green Andy, *Comunicarea eficientă în relațiile publice. Crearea mesajelor în relațiile sociale*. – Iași, Polirom, 2009, p. 34-37; 2. Moreau André, *Autocunoaștere și autoterapie asistată*. – București, Ed. Trei, 2007, p. 64-79
6. 1. Cristea S., *Dicționar de termeni pedagogici*. București: EDP, 1998; 2. Sălăvăstru D., *Psihologia educației*. Iași: Polirom, 2004; 3. Jinga I., *Manual de pedagogie*. București: ALL Educational S.A., 2001; 4. Petrovici C., *Principii și criteriile de evaluare a competențelor profesionale ale învățătorilor debutanți*. Teză de doctor în pedagogie. Chișinău: IȘE, 2006; 5. Gliga L., *Standarde profesionale pentru profesia didactică*. București: Polisib S.A., 2002; 6. Croitoru C., *Competența didactică – nucleu al personalității* [online], 2008, www.didactic.ro; 7. Mândăcanu V., *Bazele tehnologiei și măiestriei pedagogice*. Chișinău: LYCEUM, 1997
7. Iosifescu V., *Duplicitate și educație morală*. – București, Aramis Print S.R.L., 2004
8. Iosifescu V., Op. cit., p. 6
9. Solomon R.C., *Ethics – A Brief Introduction*, Mc Graw-Hill., Inc. University of Texas, 1984, p. 19
10. Iosifescu V., Op. cit., p. 102
11. Drobot L., *Pedagogie socială*. – București, EDP R.A., 2008, p. 15
12. Bontaș Ioan, *Tratat de pedagogie*. – București, ALL, 2007, p. 34-35
13. Vezi mai detaliat: Albușescu I., *Morală și educație*. – Cluj-Napoca, EIKON, 2008

Recenzent: Ion Botgros, doctor în științe fizico-matematice, conferențiar universitar

Interacțiunea dintre analizatori la copiii cu deficiențe de auz

Virginia RUSNAC,
doctor în psihologie,
Institutul de Științe ale Educației

Rezumat

Dezvoltarea deficitară a sistemelor senzoriale, caracteristică persoanelor cu deficiențe de auz, este compensată prin includerea suplimentară a organelor senzoriale. Acest proces duce la schimbări în sistemele senzoriale și sistemul nervos central. Procesul de compensare este un fenomen complicat determinat prin mecanisme complexe psihologice și fiziologice, în condițiile cărora se formează noi sisteme dinamice de legături condiționate, se formează modalități de acțiune și însușire a experienței sociale, se dezvoltă atât capacități fizice și mentale cât și personalitatea copilului în ansamblu.

Interacțiunea dintre analizatori devine unul dintre indicii de bază în procesul de compensare și integrare socială a persoanelor cu dizabilități. Dezvoltarea deficitară a sistemelor senzoriale, caracteristică persoanelor cu dizabilități de auz este compensată prin includerea suplimentară a organelor senzitive și astfel conduce la modificarea bazei analizatorice a activității acestora. Procesul de compensare devine un fenomen complicat, determinat de un complex de mecanisme psihologice și fiziologice, în

Abstract

Lacking development of sensory systems, characteristic of people with hearing disabilities, is offset by the additional inclusion of sensory organs. This process leads to changes in sensory systems and Nervos central system. Clearing process is a complicated phenomenon **determined by a complex psychological and physiological mechanisms**, training of new dynamic systems subject links, where are different substitutions, are formed modes of action and ownership of social experience, are developed physical and mental capacities and the child's personality as a whole.

condițiile cărora se formează noi sisteme dinamice de legături condiționate, au loc diferite substituiri, se produc corectări și refaceri ale unor funcții lezate sau nedezvoltate, se formează modalități de acțiune și însușire a experienței sociale, se dezvoltă atât capacități fizice și mentale cât și personalitatea copilului în ansamblu.

Orice activitate este asigurată de acțiunea în comun a diverșilor analizatori, determinați încă de I.P. Pavlov (1952), ca sisteme care se compun din organul

senzorial, nervul aferent senzorial și o regiune corespunzătoare din scoarța cerebrală (zona de proiecție). Funcții esențiale în acest proces revin sistemului motor, care asigură efectuarea actului motor necondiționat, analizatorilor optic, cutanat și vestibular. În același timp, în diverse condiții de acțiune, fiecare analizator își are funcția sa. În același timp starea funcțională a unui analizator, luat în parte, depinde de congestia întregului sistem analizator. În acest sens ne propunem examinarea funcționării atât a sistemelor analizatorice separate cât și a sistemului analizator integral.

Analizatorul gustativ este considerat secundar în configurarea bazei senzoriale a procesului instructiv. În același timp, fiind funcție a unui organism integru acest analizator este inclus în procesul de compensare și adaptare, iar nivelul funcționalității lui informează despre decurgerea acestor procese. Cunoașterea particularităților proceselor compensatorii la nivelul analizatorului gustativ ar spori capacitatea de utilizare suplimentară a procesului de asimilare a informației, ar diminua

procesele de surmenare, ar păstra capacitatea de muncă și ar asigura o integrare școlară eficientă.

Organizarea structural-funcțională a analizatorului gustativ în corelare cu celelalte organe senzitive contribuie la orientarea organismului în mediul înconjurător și nuanțarea acestuia.

În cercetarea analizatorului gustativ a fost utilizat un set de metode psihofiziologice: starea funcțională prin metodele Bronștein A.I. și electrometrică – determinarea nivelurilor de gust. Eșantionul de cercetare a cuprins două grupuri: copii cu surditate și copii cu auz normal.

Rezultatele cercetării pragului de percepție senzorială a proprietăților de gust identifică intensitatea și caracterul modificărilor de vârstă a acestora în dependență de diverse niveluri de depravare auditivă. S-a determinat că pragul de percepție senzorială este în dependență de nivelul percepției auditive. Electrostimulul de cea mai înaltă intensitate care generează percepții gustative se înregistrează la persoanele cu surditate (tab.1)

Tabelul 1

Pragurile electrogustometriei, în uniați convenționale (partea stângă a limbii – S, partea dreaptă a limbii – D)

Vârsta, ani	Copii cu surditate				Copii cu auz normal			
	D		S		D		S	
	<i>M</i>	$\pm m$	<i>M</i>	$\pm m$	<i>M</i>	$\pm m$	<i>M</i>	$\pm m$
8-9	54,3	6,4	59,5	8,2	31,1	3,5	34,5	2,9
10-11	50,4	5,3	51,3	8,3	29,4	2,8	32,4	3,7
12-13	46,4	6,5	50,4	5,2	26,3	3,2	27,1	3,4

Sporirea efortului în procesul de acumulare de cunoștințe, volumului de cunoștințe obținute, activitatea continuă de dezvoltare a vorbirii și resturilor de auz și de creare a condițiilor de dezvoltare a proceselor de compensare, duc la transformări funcționale la nivelul

tuturor sistemelor funcționale, inclusiv în cel gustativ. Examinarea percepției gustative la persoanele cu deficiențe de auz, cauzată de tulburări ale aparatului de transmitere și percepție, a demonstrat că sensibilitatea percepției excitantului nu prezintă o corelație directă

cu nivelul de tulburare a auzului.

Cercetarea calitativă a gustului s-a realizat prin utilizarea substanțelor: sare de bucătărie (A), zahăr (B), clorhidrat de chinină (C), acid citric (D) (tab.2). În procesul de excitație a diverselor canale a sistemului s-au identificat schimbări funcționale direcționate, dar cu intensitate diferită. Indicii nivelurilor medii de sensibilitate, care caracterizează starea funcțională a analizatorului gustativ în cazul unei excitații separate, prezintă o corelație evidentă. Acest fenomen confirmă prezența unui sistem funcțional inițial permanent de organizare a canalelor senzoriale la nivel de analizator și a unui sistem diferențiat de organizare, ambele cuprinse într-o structură unică.

Tabelul 2

Mediile pragurilor de sensibilitate gustativă (în procentul de diluare a soluțiilor inițiale).

Categorie de copii Substanțe	Copii cu surditate	Copii cu auz normal	Praguri de sensibilitate gustativă
sare de bucătărie	0,85	0,40	
zahăr	1,52	1,10	
acid citric	0,0095	0,005	
clorhidrat de chinină	0,00030		

Diferența dintre media pragurilor de sensibilitate gustativă indică faptul că structurile perceptibile nu dispun de același nivel de activism și sunt condiționate de o relativă independență funcțională și de particularitățile morfofuncționale de cooperare a canalelor gustative. Relațiile dintre aceste canale nu sunt distorsionate, ci, din contra, se evidențiază printr-o activitate mai intensă. Astfel, starea

funcțională inițială a analizatorului este de o importanță majoră în determinarea directivității și nivelului de intensitate a relațiilor la nivel de sistem.

Perioada latentă de apariție a percepției gustative, stabilit prin determinarea timpului declanșării reacției din momentul excitației până la apariția percepției gustative, este mai îndelungată la copiii cu surditate (tab.3). Caracterul lent al apariției reacției gustative are la bază legitatea generală despre lentoarea reacțiilor la persoanele cu deficiență auditivă (T.G. Bogdanova, 2006, V.M. Astafiev, 2000, A.P. Gozova, 1983, 2006, L.I. Peresleni, 1984, F.F. Șif, 1981).

Tabelul 3

Perioada latentă a apariției percepției gustative (în secunde)

Categorie de copii Substanțe	Copii cu surditate	Copii cu auz normal	Perioada latentă a apariției percepției gustative
sare de bucătărie	0,38	0,29	
zahăr	0,51	0,41	
acid citric	0,59	0,49	
clorhidrat de chinină	1,07	0,96	

Cercetarea particularităților de adaptare și restabilire a percepției gustative la copiii cu deficiențe de auz a identificat schimbări la nivelul perioadelor de adaptare și readaptare. Majorările indicatorilor la nivelul pragurilor de adaptare și revenirea accelerată la indicii inițiali la copiii cu deficiențe de auz indică existența unor schimbări funcționale de adaptare nu doar din partea papilelor gustative linguale, dar și la nivelul structurilor centrale ale analizatorului. Viteza

cu care se modifică excitabilitatea celulelor gustative în procesul de adaptare, este un indicator care specifică schimbările calitative și cantitative ale întregului sistem gustativ. Putem presupune că analizatorul gustativ participă în cadrul proceselor generale de compensare și adaptare prin intermediul unei multitudini de reacții și mecanisme.

Astfel, organizarea structural funcțională a analizatorului gustativ în cadrul unei depravări auditive se evidențiază prin legități generale de recepționare a informației, un șir de reacții adaptative, corelate cu asigurarea continuității mecanismelor funcționării acestor sisteme în condiții schimbate și modificări specifice în structurile nervoase periferice și centrale.

Aceste particularități ale modificărilor funcționale ale analizatorilor practic nu se utilizează în determinarea condițiilor de perfecționare a mecanismelor compensatorii la persoanele cu deficiențe de auz. Aspectele identificate a funcționării analizatorului gustativ vor permite sporirea capacității de muncă în procesul instructiv prin utilizarea stimulării funcționale în scopul diminuării suprasolicitării altor sisteme senzoriale.

Importanța analizatorului cutanat, deseori insuficient apreciată, este dictată de rolul acestuia în cadrul mecanismelor de compensare și adaptare, de formare a proceselor de cunoaștere și poate fi scoasă în evidență, de exemplu, în cazul tulburărilor la nivelul analizatorului auditiv. Capacitatea de activitate a analizatorului cutanat poate servi drept indicator al stării psihofiziologice în condiții de disconfort, de dezvoltare a compensării și adaptării, nivelului capacității de muncă, procesului

de dezvoltare a priceperilor și deprinderilor.

Cercetările ce vizează particularitățile percepției tactile la elevii cu deficiență auditivă au demonstrat că insuficiența dezvoltării vorbirii la această categorie de copii se răsfrânge asupra percepției tactile, iar utilizarea în procesul instructiv a unor exerciții speciale contribuie la perfecționarea acestei modalități de cunoaștere a lumii înconjurătoare (A.P. Gozova, 1979, E.I. Obozova, 1970). În același timp rămâne a fi puțin studiat specificul structurilor separate a analizatorului tactil în psihologia specială.

În cercetarea noastră dinamica funcționării canalului tactil a fost studiată prin metodele: de discriminare a sensibilității și palestezimetria, iar eșantionul de cercetare a cuprins două grupuri: copii cu surditate și copii cu auz normal.

Cercetarea a scos în evidență un nivel mai înalt al sensibilității tactile la copiii fără patologie auditivă. Deficitul senzorial, posibil, frânează procesele de constituire a legăturilor corticale cu diverse structuri nervoase – fapt determinat de nivelurile înalte de percepție la copiii surzi. (tab.4).

Tabelul 4.

Nivelurile de sensibilitate tactilă (date medii în unități convenționale Makuorty)

Vârsta, ani	Copii cu surditate		Copii cu auz normal	
	M	±m	M	±m
8-9	2,6	0,34	2,24	0,16
10-11	2,46	0,30	2,10	0,22
12-13	2,75	0,41	2,15	0,19

Corectitudinea de discriminare a stimulilor tactili evidențiază nivelurile mai înalte de discriminare spațială la copiii cu insuficiență a auzului. Acest fapt este în concordanță cu concluziile lui L.I. Peresleni (1984) referitor la relația dintre durata deficitului de informație auditivă și diminuarea percepției caracteristicilor spațiale ale stimulilor tactili, indiferent de faptul că analizatorul tactil este intact la copiii cu deficiență de auz. Volumul sporit de informație, perceput prin analizatorul tactil, nu conduce la o compensare totală a tulburărilor survenite la nivelul activității integratoare a creierului.

Analiza indicilor funcționalității canalului tactil a evidențiat implicarea neuniformă a analizatorilor în procesul de compensare și adaptare. Existența unui deficit sonor conduce la implicarea mai intensă a canalului care percepe semnalele de vibrație (tab. 5). Acest fapt nu este condiționat doar de aparenta similitudine între stimulii de vibrație și cei auditivi, dar probabil ține și de organizarea receptorilor tactili. În procesul dezvoltării progresive a regiunilor nucleice ale analizatorilor pe suprafața emisferelor are loc „suprapunerea” reciprocă a acestora, formând câmpurile terțiare ale scoarței (A.I.Isakova, T.M.Dimitrieva, 1971). Aceste formațiuni se referă la modele complexe de integrare a activității comune a analizatorilor și la realizarea celor mai dificile modalități de analiză și sinteză în cadrul sistemelor relaționale între excitanți și de orientare în mediu. În acest mod, sistemul nervos central utilizează diverse mecanisme, bazate pe diferite principii de funcționare, astfel, asigurând nu doar nivelul înalt de analiză a stimulilor

externi, dar posibilități majore de compensare a structurilor centrale.

Tabelul 5
Nivelurile de sensibilitate la vibrație (decibeli) la diverse frecvențe

Vârsta, ani	Frecvența											
	Copii cu surditate					Copii cu auz normal						
	16	32	63	125	250	500	16	32	63	125	250	500
8-9	1,2	4,9	7,9	7,5	9,6	14,8	0,3	3,1	7,4	12,7	16,6	29,3
10-11	0,4	3,0	5,1	7,8	12,3	16,3	0,4	2,6	6,8	12,9	15,2	26,7
12-13	0,5	2,8	5,0	6,2	10,5	16,1	0,2	2,8	7,0	10,5	15,3	20,3

Particularitățile specifice de organizare a receptorilor cutanați, activismul inegal al analizatorului cutanat în dependență de frecvența stimulilor, mecanismele de filtrare și limitare a informației, perceperea de către persoanele cu surditate a unor niveluri mai joase de vibroenergii permit de a utiliza acest sistem pentru asimilarea unui volum mai complex de informație din mediu în procesul cognitiv, de a elibera alte canale senzoriale, de a perfecționa procesele de reabilitare și compensare.

Procesul patologic al sistemului auditiv (surditatea) produce schimbări la nivelul aparatului vestibular, care la rândul lor influențează sfera motoră. Un factor important care conferă efect asupra sistemului motor la persoanele cu surditate este limitările la nivel verbal de care este marcată această categorie de persoane, deoarece cuvântul este un mijloc deosebit de important în organizarea

propriului comportament motor (A.B. Zaporoeț, 1986, A.N. Leontiev, 1975, A.R.Luria, 1973).

În cercetarea noastră datele despre starea funcțională a analizatorului motor la copiii cu deficiențe de auz (aceiași eșantion) au fost determinate prin metodele: dinamometrie, electromiogramă, coordonometrie, tremorometrie.

În cadrul studiului a fost identificat faptul că la copiii cu surditate tonusul muscular este scăzut, fapt care poate fi relaționat cu tulburările existente la nivelul aparatului vestibular, sistem care participă activ în coordonarea acțiunilor musculare. Fenomenele de dezvoltare deficitară a funcțiilor de relaxare a tonusului muscular au o importanță fiziologică și psihopedagogică deosebită. Capacitatea de tensionare și relaxare musculară sunt, de fapt, relațiile condiționat-reflectorii deja formate și automatizate. Datele cercetării identifică că relațiile pentru procesul de contractare a musculaturii se formează activ la copiii cu surditate pe întreg parcursul dezvoltării fiziologice. În același timp relațiile condiționat-reflectorii, implicate în relaxarea musculaturii, în special la copiii de vârstă școlară mică, practic nu sunt formate. Inhibiția motorie în acest caz își are sechelele sale care se conturează prin apariția precoce a oboselii.

Analiza datelor cu referire la tremur (tab. 6) conturează faptul că drept componente ale mecanismelor psihofiziologice de coordonare a mișcărilor sunt concentrarea excitației în timp la nivelul centrelor musculare și particularităților de utilizare a pauzelor în procesul de prelucrare a informației.

Tabelul 6.

Tonusul mușchiului biceps (în uni-tăți convenționale) în stare de tensiune (T) și relaxare (R) și indicii coordonometriei (numărul de atingeri, M – tremur motor, S – tremur static)

Vârsta, ani	Copii cu surditate				Copii cu auz normal			
	tonus		tremur		tonus		tremur	
	T	R	M	S	T	R	M	S
8-9	22,2	21,1	36,2	29,6	27,4	20,2	28,5	19,0
13-14	21,5	20,2	32,1	27,6	25,3	19,9	26,9	16,4

Coordonarea mișcărilor este determinată de activitatea integratoare a sistemului nervos central, funcția coordonatoare a centrelor este determinată în mare măsură de starea aparatului motric și a celorlalți analizatori. Dacă tremurul este o reacție la viteză (J. Tabary, C. Tardien, C. Tardien, 1972), **atunci posibil** că, lentoarea generală a reacțiilor la copiii cu surditate este determinată de întârzierea în corecția abaterilor între oscilațiile minore necondiționate ale diferitor părți ale corpului.

Schimbarea regimurilor de activitate a structurilor nervoase contribuie la păstrarea unei capacități de muncă de lungă durată și a unor niveluri înalte ale procesului de compensare și adaptare. Posibil că anume lentoarea generală a reacțiilor și tremurul mărit la copiii cu surditate poartă aspecte de protecție și adaptare.

Aspectul determinat în cadrul cercetării la copiii cu surditate – existența unei reacții de o durată mai lungă în cazul unei insuficiențe auditive din partea analizatorilor tactil și motor – confirmă

că reținerea recepționării și transmiterii informației are loc într-un întreg sistem de structuri. Ea poate fi condiționată de comutări de proveniență centrală, de mobilitatea proceselor de contractare și relaxare musculară, de procese de mobilizare musculară periferice ș.a.

În concluzii putem menționa:

Cercetarea a stabilit că timpul reacțiilor în cazul schimbării analizatorului la persoanele cu dizabilități auditive este încetinit, fapt care poate fi menționat drept un mecanism de susținere a proceselor de compensare.

Pentru susținerea proceselor de com-

pensare la copiii cu deficiențe auditive sunt întreprinse și implementate un șir de modele de activare a proceselor senzoriale, în special, prin stimularea analizatorului olfactiv cu un șir de stimuli aromatizanți în scopul dozării informației spre auzul rezidual.

Particularitățile stabilite în procesul de interacțiune la persoanele cu dizabilități auditive permit elaborarea unor mecanisme de stabilire a consecutivității repartizării informației pe canalele senzoriale în procesul didactic și de integrare școlară de succes la copiii cu deficiențe auditive.

Bibliografie

1. Богданова Т.Г., *Сурдопсихология: Учеб. пособие.* - М.: „Академия”, 2002.
2. Боскис Р. М., Влодавец В. А., *Выгодская Гита Львовна, Гозова А. П. Психология глухих детей* - [2-е изд., стер.] М.: Совет. спорт, 2006.
3. Бронштейн А. И., *Вкус и обоняние.* (Химические анализаторы носовой и ротовой полости). АН СССР. Научно-популярная серия. М.-Л.: Изд-во АН СССР, 1956. 60 с.
4. Гозова А.П., *Психология трудового обучения глухих.* М.: Просвещение, 1979.
5. Букун, Н., *Социально-трудова адаптация учащихся вспомогательных школ.* Кишинэу, Штиинца. 1988.
6. Есаков А. И., Дмитриева Т. М., *Нейрофизиологические основы тактильного восприятия,* М., 1971.
7. Запорожец А.В., *Избранные психологические труды.* Т.2.М.: Педагогика, 1986. -296 с.
8. Леонтьев А.Н., *Деятельность. Сознание. Личность.* М.: Политиздат, 1975.
9. Лурия А.Р., *Основы нейропсихологии.* М., 1973.
10. Павлов И. П., *Лекции о работе больших полушарий головного мозга.* М., 1952.
11. Переслени Л.И., *Механизмы нарушения восприятия у аномальных детей: психофизиологическое исследование.* М., 1984.
12. *”Социальная адаптация и интеграция детей с нарушениями слуха”.* Сост. Астафьева В.М. - М.: АПК и ПРО, 2000.
13. Tabary JC, Tabary C., Tardieu C., Tardieu G., *Physiological and structural changes in the cat's soleus muscle due to immobilization at different lengths by plaster casts.* Journal of Physiology 1972;224(1): 231-44.

Recenzent: Domnica Gănu, doctor în psihologie, conferențiar universitar, UPS „Ion Creangă”

Un destin pedagogic sub semnul harului



Întrucât educația prin sine însăși, afirma Garabet Aslant, este aceea pe care și-o face omul singur când a ajuns în stare să-și dea seama de ce este și ce trebuie să fie, de faptele și datoriile sale, constatăm cu satisfacție că, în galeria oamenilor iluștri din învățământul național, există nume de referință care se identifică, în valoroasa lor existență, cu traiectul edificării acestuia, cu zodia și atributele lui.

Autograful profesional al doamnei Tatiana CALLO, doctor habilitat în pedagogie, profesor universitar este marcat profund de sentimentul locuirii acestui domeniu ca timp și spațiu viabil al devenirii umane, ca factor ordonator al creșterii, pentru care ființa omului este capital inestimabil în realizarea idealurilor, inclusiv al celui socioprofesional, axat pe autonomia conștiinței și pe puritatea voinei luminate de inteligență, singurul lucru care poate da, cu adevărat, un plus de valoare și de fervoare dorinței de a urmări lucruri mari și de a te jertfi pentru acestea.

În contextul unui prilej de frumos jubileu, al 55-lea binecuvântat Crăciun, pretext autentic de reflecție și evaluare a dimensiunii ontologice parcurse, în virtutea curgerii implacabile a timpului ce-a rostuit niște ani-mărgăritar, plini de strălucire și rod, descoperim prin cariera motivantă a doamnei Tatiana CALLO un mod cu totul aparte de a vedea și descifra universul existențial: certitudinea că există într-o lume pentru care trebuie, eminent, să te semnifici prin adevăr, gândire, faptă, destin și durere mântuitoare chiar; frumusețea spirituală și generozitatea atitudinală devin permanente ale relațiilor interumane prin veșmânt de sinceritate doar; valoarea terapeutică a cuvântului dă rod înțelepciunii în clipa când e sonorizat potrivit, dezinteresat și plin de umanism; familia e zidul ce fortifică personalitatea umană, îi dă sens și dimensiune spirituală, e zariștea cosmică spre care sufletul revine nechemat, iar dragostea este limbajul universal pentru care divinitatea ne-a plăsmuit ca lectori perseverenți, citindu-l continuu cu ochii mirării, ai frumuseții și ai bunătății.

Filolog prin excelență și pedagog prin vocație, își scrie biografia de om al științei, cercetării și inovației printr-o uluitoare și pregnantă activitate științifico-didactică (în cadrul Academiei de Științe a Republicii Moldova, Institutul de Lingvistică, la Institutul de Științe ale Educației: în funcție de metodist, lector superior, conferențiar, șef catedră „Educație

Lingvistică și Literară”, director adjunct al Departamentului Perfecționare, șeful Departamentului Dezvoltare Profesională, director interimar, studii postdoctorat, șef sector) ce a premers obținerii, pe deplin justificată, a titlului de doctor în pedagogie generală cu teza *Funcțiile instructive-formative ale situației de vorbire în comunicarea didactică*. Ulterior, își dezvoltă preocuparea pentru educația lingvistică a elevilor, dar se consacră cu desăvârșire ideii de integralitate în educație și domeniului dezvoltării profesionale a cadrelor didactice.

Elaborarea și susținerea tezei de doctor habilitat în pedagogie *Fundamentele pedagogice ale integralității dezvoltării profesionale a cadrelor didactice și a educației lingvistice a elevilor* este argumentul plauzibil al unei munci laborioase de cercetător veritabil, cu ochiul mereu vigilent pe valoarea de adevăr a cadrului teoretic și praxiologic în educație.

Actualmente, grație activității inovative și a talentului de explorator sinergic al conceptelor pedagogice pe care îl are, prin definiție, doamna profesor universitar Tatiana CALLO știința, învățământul universitar și preuniversitar din Republica Moldova valorizează, la modul practic, ideile de pedagogie a integralității, de educație comunicativă, în aspectele dezvoltării unei personalități integrale a formabilului, capabil să comunice eficient, precum și recomandări prețioase vizând direcțiile de activitate metodologică a școlii actuale, în vederea dobândirii unei comunicări performante. Avantajele noilor modalități de lucru cu adulții, acordarea priorităților de acțiuni practice în demersul de dezvoltare profesională, susținerea și esențializarea noilor acțiuni de evaluare a cadrului didactic, promovarea

ideii de libertate și responsabilitate a profesorului, riscul unor inovații și perseverența în a face, a demonstra, a perfecționa continuu – toate aceste viziuni sunt constante definitorii, care circumscriu aria predilectă de interese profesionale permanente ale doamnei profesor.

De certă utilitate și indubitabilă actualitate pentru accesarea la un învățământ de calitate prin demersuri educaționale performante, care să ne mențină pedagogi în postmodernitate, au devenit sugestiile ce creionează profilul unui cadru didactic de succes, argumentate judecăți de valoare ce transpar din opera-i de cercetare teoretico-aplicativă și alcătuiesc o axă a credibilității profesionale: *pune în valoare ceea ce te caracterizează esențial și după aceea acționează; adună la propriul prestigiu profesional, învățând să te bucuri intelectual; învață de la lucruri modul de funcționare și de la oameni modul de reflecție; competența mea este problema mea: nu mă poate învăța nimeni să fiu pedagog, acest lucru îl poate face o singură persoană, pedagogul din mine; conștientizează că există două exclusivități ale pedagogului: intelectul și inima sa; Promovează activ principiul Eu zic; formează-ți un limbaj pozitiv, pentru a proiecta numai așteptări pozitive; nu aborda chestiunile pedagogice doar de dragul lor, ele apar întotdeauna cu interesul de a obține indicații pentru acțiune; Dezvoltă-ți competența de a te întreba și de a fi întrebat; ia atitudine hermeneutică prin DA sau NU; fii totdeauna liber în meserie, în baza principiului exprimabilității; conferă un caracter adecvat gândirii pragmatice, raportând-o la diversitatea lumii pedagogice care te “locuiește”, în aceasta rezidă mișcarea continuă a perfecțiunii profesionale.*

Adunând o bogată experiență în domeniul educației, prezentând o generalizare teoretică, izvorâtă atât din studiul științific al problemelor educaționale, cât și dintr-o reflecție practică asupra căilor de modernizare a învățământului, urmare a 10 manuale pentru învățământul primar, gimnazial și pentru adulți, a 10 ghiduri metodice de învățare a limbii române, a 3 ghiduri pentru implementarea conceptului de formare continuă, a 3 lucrări de metodică și a 3 monografii ce reflectă abordarea multiaspectuală a problematicii legate de educația comunicării verbale, de valențele pedagogice ale integralității și de anumite configurații ale educației totale, recent și proaspăt ca un colind, a văzut lumina tiparului, la editura PONTOS, volumul monografic **ȘCOALA ȘTIINȚIFICĂ A PEDAGOGIEI TRANSPREZENTE**.

ȘCOALA ȘTIINȚIFICĂ A PEDAGOGIEI TRANSPREZENTE, semnată de același autor.

Lucrarea expune analitico-sintetic valoarea cercetărilor reprezentanților școlii pedagogice pe care a creat-o și a fundamentat-o științific dna profesor Tatiana CALLO și care au jalonat un anumit mod de gândire pedagogică și și-au ales un anumit model de a vedea lumea și a vedea cum pot fi soluționate problemele lui „mâine” pentru a asigura șansa creșterii ființei umane ca om. Pentru că, susține

autoarea, știința reclamă spirite riguroase, solide, forță și finețe intelectuală în judecarea obiectului cunoașterii științifice, iar reprezentantul unei școli științifice trebuie să aibă capacitatea de a pătrunde cu înțelegere lucrurile, gândind în spirit kantian, dezvoltând o tematică favorizată, o metodologie specifică, marcată de un spirit integralizator. Or, esența științei este cercetare, iar cercetarea este o investigație ce reprezintă un mod în care cunoașterea se instalează într-un „deschis” de durată.

Cu ocazia acestui eveniment științific și editorial, dar și cu prilejul unei aniversări biografice, exprimăm omagiile sincere felicitări și dorința de a rămâne așa cum o cunoaștem: un destin pedagogic împlinit sub

semnul harului și al luminii. Ori nu lumină înseamnă atelierul unde se face educația?

Cu respect, reprezentanții școlii științifice a pedagogiei transprezente

Adrian GHICOV, doctor în pedagogie,
Aliona PANIȘ, doctor în pedagogie,
Maria SUCEVEANU, doctor în pedagogie, conferențiar universitar,
Tamaru CRISTEI, doctor în pedagogie,
Veronica BĂLICI, doctor în pedagogie.

ȘTIINȚELE EDUCAȚIEI

TATIANA CALLO

ȘCOALA ȘTIINȚIFICĂ A PEDAGOGIEI TRANSPREZENTE

